

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra francouzského jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Enseignement du vocabulaire

Teaching Vocabulary

Výuka slovní zásoby

Bc. Anna Havránková

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Klinka, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a
střední školy anglický jazyk — francouzský jazyk

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Enseignement du vocabulaire (Výuka slovní zásoby) vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 10.4.2015

.....

podpis

Největší dík patří vedoucímu této práce, Mgr. Tomáši Klinkovi, Ph.D., za jeho odborné vedení, podporu a především inspirativní přístup k didaktice jazyků. Také bych chtěla poděkovat Lise Batailler za podporu a pomoc při tvoření audio nahrávek, bez nichž by tato práce nebyla kompletní.

ABSTRAKT

Tato práce prezentuje různé úhly pohledu na slovní zásobu s cílem definování její role ve výuce jazyků. V teoretické části jsou čtyři hlavní kapitoly: historie metodologií, psychologické a neurolingvistické aspekty výuky, oblasti znalosti slovní zásoby a konečně etapy výuky slovní zásoby. Práce řeší jak historický vývoj, tak současné tendence.

V praktické části byla provedena nejprve didaktická analýza vybraných učebnic, které se věnují slovní zásobě. Dále v nich byl analyzován vybraný okruh slovní zásoby (*rodina*) a byly popsány techniky úvodu do tématu, sémantizace a aktivit. Byly odhaleny nedostatky typu absence informací o výslovnosti, gramatické povaze a registru slov, audio nahrávek a především často i jazykových kompetencí, na které se v Evropě klade v současné době velký důraz.

Poslední částí práce bylo vytvoření samostatné složky pro výuku tématu *rodina* tak, aby na jednu stranu vyhovoval teoretickým poznatkům a na druhou stranu vycházel z analýzy učebnic. Tak bylo možno ukázat jejich aplikovatelnost na konkrétní oblasti slovní zásoby.

Cílem práce bylo definovat roli slovní zásoby ve výuce, což jsme udělali nejen v oblasti didaktiky, ale i lingvistiky a psychologie. Zároveň bylo poukázáno na fakt, že přestože má slovní zásoba jedinečnou úlohu ve výuce jazyků, není ji možno vyučovat bez propojení s dalšími kompetencemi.

KLÍČOVÁ SLOVA

slovní zásoba, výuka, metodologie, lingvistika, didaktika, učebnice, rodina

ABSTRACT

This thesis presents different points of view on vocabulary. Its aim is to define its role in language teaching. There are four main chapters in the theoretical part: history of methodologies, psychological and neurolinguistic aspects of teaching, fields of vocabulary knowledge and finally stages of vocabulary teaching. The work addresses both the historical development and current tendencies.

In the practical part, we first made a didactic analysis of selected textbooks which deal with vocabulary. Furthermore, a selected range of vocabulary (*family*) was analysed according to the techniques of introducing, semantisation and practicing activities. Several shortcomings were revealed, such as lack of information about the pronunciation, word grammar, register, audio recordings and especially dearth of language skills nowadays often emphasised in Europe.

The last part of this work was to create a separate file for teaching the topic of *family*, so that on the one hand it corresponds to the theoretical knowledge and on the other hand, is based on an analysis of textbooks. Therefore it was possible to demonstrate their applicability to the given range of vocabulary.

The aim of the thesis was to define the role of vocabulary in teaching, which we did not do only in methodology, but also in linguistics and psychology. It was also pointed out that, although the vocabulary has a unique role in language learning, it is not possible to teach it without connection to other skills.

KEYWORDS

vocabulary, teaching, methodology, linguistics, didactics, textbook, family

RÉSUMÉ

Ce travail présente divers points de vue sur le vocabulaire. L'objectif est de définir son rôle dans l'enseignement des langues. Il y a quatre chapitres principaux dans la partie théorique : l'histoire des méthodologies, les aspects psychologiques et neurolinguistiques dans l'enseignement, les critères de connaissance du vocabulaire et enfin les étapes de l'enseignement du vocabulaire. Ce travail cherche à décrire à la fois le développement historique et les tendances actuelles de l'enseignement du vocabulaire.

Dans la partie pratique, nous avons d'abord effectué une analyse didactique des manuels sélectionnés qui traitent du vocabulaire. D'autre part, un thème sélectionné (*la famille*) a été analysé selon les techniques de l'introduction, de la sémantisation et de la mise en pratique du vocabulaire. Plusieurs défauts ont été découverts, tels que le manque d'informations sur la prononciation, le comportement grammatical du mot, le registre, le support audio et surtout la faiblesse des compétences linguistiques mise en évidence de nos jours en Europe.

La dernière partie de ce travail consiste en un dossier pédagogique qui porte sur le thème de la famille. Nous avons rassemblé les connaissances théoriques avec les connaissances pratiques basées sur l'analyse des manuels, dans le but de démontrer leur applicabilité au champ du vocabulaire donné.

L'objectif de ce travail était de définir le rôle du vocabulaire dans l'enseignement, ce que nous avons fait non seulement dans le domaine de la méthodologie mais aussi de la linguistique et de la psychologie. Il a également été souligné que, bien que le vocabulaire ait un rôle unique dans l'apprentissage de la langue, il n'est pas possible de l'enseigner sans connexion avec d'autres compétences.

MOTS CLÉS

vocabulaire, enseignement, méthodologie, linguistique, didactique, manuel, famille

Sommaire

1	L'introduction	11
2	Le vocabulaire et son rapport avec le lexique.....	14
3	Le mot comme matériel de construction du vocabulaire	15
3.1	Signe linguistique : le signifiant, le signifié et le référent	15
4	Pourquoi devrait-on enseigner le vocabulaire dans la classe des langues ?.....	17
5	Les méthodes choisies dans l'enseignement des langues et leurs approches vers le vocabulaire	18
5.1	La méthode analytique.....	20
5.2	La méthode situationnelle.....	21
5.3	La méthode de lecture.....	21
5.4	La méthode synthétique-analytique	22
5.5	La méthode audio-orale	23
5.6	La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV).....	24
5.7	L'approche communicative	25
5.8	L'approche naturelle.....	26
5.9	La méthode par le silence	26
5.10	La suggestopédie	27
5.11	La méthode par le mouvement	28
5.12	La méthode communautaire	29
5.13	Les méthodes : conclusion.....	30
6	Des outils de référence.....	31
6.1	Crédif, le Français fondamental premier et seconde degré.....	32
6.2	Un niveau-seuil.....	35
6.3	Liste de fréquence lexicale	36
6.4	Des outils de référence du vocabulaire : conclusion	37
7	Aspects psychologiques et neurolinguistiques de l'apprentissage du vocabulaire	38

7.1	Les types d'intelligence	38
7.2	Les styles didactiques	39
7.3	Les hémisphères dominants.....	40
7.4	La mémoire.....	41
7.4.1	Où se trouve la langue ?	42
7.4.2	Les types de mémoire.....	43
7.4.3	Les stratégies de mémorisation du vocabulaire.....	45
8	Aspect psychologiques et neurolinguistiques : conclusion.....	47
8.1	Quand connaît-on vraiment le mot ?	47
8.1.1	Connaître le sens du mot: Relations sémantiques paradigmatisées.....	47
8.1.2	Connaître la forme écrite et forme orale du mot : orthographe et prononciation 54	
8.1.3	Connaître le comportement grammatical du mot.....	56
8.1.4	Connaître les collocations et les expressions idiomatiques : relations syntagmatiques.....	58
8.1.5	Connaître le registre du mot	59
8.1.6	Connaître la fréquence du mot	60
9	Le processus d'apprentissage du vocabulaire	62
9.1	Sélectionner le vocabulaire.....	62
9.1.1	La fréquence.....	63
9.1.2	La disponibilité.....	63
9.1.3	Le niveau des étudiants	64
9.1.4	Le vocabulaire réceptif et productif	69
9.1.5	La motivation des étudiants et leurs besoins langagiers.....	70
9.2	Introduire le nouveau vocabulaire	72
9.2.1	Comment introduire le nouveau vocabulaire ?	72
9.2.2	Qui peut introduire le nouveau vocabulaire ?	73
9.3	Sémantisation : Aider la compréhension du nouveau vocabulaire.....	76

9.3.1	Utilisation de la langue maternelle : traduction.....	76
9.3.2	Utilisation de la langue étrangère.....	77
9.3.3	Utilisation de moyens non verbaux.....	80
9.4	Enregistrer le vocabulaire.....	83
9.5	Mise en pratique de la compétence lexicale.....	84
9.5.1	Exercices sur la forme.....	84
9.5.2	Exercices sur le sens.....	85
9.5.3	Exercices sur la forme et le sens.....	85
9.5.4	Mise en pratique du vocabulaire à travers les quatre compétences.....	86
9.6	Évaluer la connaissance du vocabulaire.....	91
9.6.1	Test sur un item indirect.....	91
9.6.2	Test sur un item direct.....	92
9.7	Le processus d'apprentissage du vocabulaire : conclusion.....	93
10	LA PARTIE PRATIQUE : Introduction.....	95
11	Analyse des ouvrages.....	96
11.1	Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental, Hachette/Larousse par Robert Galisson, 1971.....	96
11.2	<i>Vocabulaire illustré 350 exercices, niveau débutant</i> , Hachette par Dominique Filipa-Ekvall, Francis Prouillac et Peter Watcyn Jones, 1992.....	96
11.3	<i>Vocabulaire entraînez-vous, niveau débutant intermédiaire</i> , CLE International, par Jacky Girardet et Jean-Marie Cridlig, 1994.....	97
11.4	<i>Vocabulaire progressif du français pour les adolescents, niveau débutant</i> , CLE International par Sylvie Schmitt, 2004.....	98
11.5	<i>Exercices de vocabulaire en contexte, niveau débutant</i> , Hachette par Roland Eluerd, 2005.....	99
11.6	<i>Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices, niveau débutant</i> , CLE International par Claire Miquel, 2007.....	100
11.7	<i>Vocabulaire en dialogues, niveau débutant</i> , CLE International par Évelyne Siréjoils, 2007.....	101

11.8	Conclusion.....	102
12	Thème choisi : famille.....	104
12.1	Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental, Hachette/Larousse par Robert Galisson, 1971 : Chapitre Famille	104
12.2	<i>Vocabulaire illustré 350 exercices, niveau débutant</i> , Hachette par Dominique Filipa-Ekvall, Francis Prouillac et Peter Watcyn Jones, 1992 : Chapitre La famille.....	105
12.3	Vocabulaire entraînez-vous, niveau débutant intermédiaire, CLE International, par Jacky Girardet et Jean-Marie Cridlig, 1994 : Chapitre Famille et rencontres	105
12.4	Vocabulaire progressif du français pour les adolescents, niveau débutant, CLE International par Sylvie Schmitt, 2004 : Chapitre La famille.....	106
12.5	Exercices de vocabulaire en contexte, niveau débutant, Hachette par Roland Eluerd, 2005 : Chapitre Photo de famille	108
12.6	Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices, niveau débutant, CLE International par Claire Miquel, 2007 : Chapitre La famille ; les périodes de la vie	109
12.7	Vocabulaire en dialogues, niveau débutant, CLE International par Évelyne Siréjoils, 2007 : Chapitre La famille.....	111
12.8	La famille : conclusion	113
13	Le dossier : La famille (travail pratique).....	116
13.1	Le choix du vocabulaire	116
13.2	L'Introduction, la sémantisation.....	117
13.3	Exercices.....	119
13.4	L'évaluation.....	123
13.5	Le travail pratique : la famille (dossier) : conclusion	123
14	Conclusion.....	125
15	Resumé	130
	Bibliographie	140
	ANNEXE	148

1 L'introduction

Le vocabulaire fait partie du lexique. Cependant, il est – en comparaison avec le lexique – limité et il peut être aussi mesuré puisqu'il se trouve dans une situation de communication. Il s'agit d'un ensemble de mots qui sont utilisés par un locuteur dans une situation concrète. À la différence du lexique, le vocabulaire peut être enseigné.

Pourquoi devrait-on alors enseigner le vocabulaire ? Le vocabulaire apporte la plupart du sens dans la communication – écrite ou orale. C'est grâce au vocabulaire qu'on peut comprendre et se faire comprendre. De plus, le vocabulaire révèle des faits intéressants sur la mentalité de ses locuteurs et leur manière de vivre.

Le point le moins clair est le rôle du vocabulaire dans l'enseignement des langues. Sa définition est le but principal de ce travail. Celui-ci sera discuté dans la partie théorique en s'appuyant sur les œuvres écrites par les experts en pédagogie, didactique, psychologie et neurolinguistique, lexicologie, phonétique, sociolinguistique, linguistique textuelle, pragmatique et d'autres domaines. Dans la partie pratique, on va analyser les manuels choisis du type vocabulaire écrits par des experts en FLE (surtout en enseignement du vocabulaire). Finalement, on proposera un dossier singulier qui devrait démontrer le rôle du vocabulaire à travers des techniques d'enseignement optimales.

Ce travail est destiné surtout aux enseignants de langues, surtout ceux de FLE, qui veulent approfondir leurs connaissances de l'histoire, des techniques et des spécificités de l'enseignement du vocabulaire.

Le plan de travail est ainsi :

Dans la première étape de la partie théorique, on va observer les tendances majeures de l'enseignement du vocabulaire au fil du temps, de la méthode traditionnelle jusqu'aux méthodes et approches modernes, tout en observant comment le vocabulaire est devenu de plus en plus important dans le processus d'apprentissage. On va se poser la question de savoir s'il y a une méthode qui convient le mieux à l'enseignement et mène à un apprentissage du vocabulaire plus efficace.

Dans le chapitre suivant, on va observer divers outils de référence qui correspondent au choix du vocabulaire dans la classe. Des projets tels que « Le français fondamental », « Le niveau-seuil » et d'autres, vont être présentés en montrant les critères et les techniques de la sélection du vocabulaire les plus fréquents dans l'histoire de l'enseignement des langues.

On quittera l'axe diachronique en abordant le thème de la neurolinguistique et de la psychologie, en développant les sujets tels que les divers types d'intelligences, styles didactiques, les hémisphères dominants et la mémoire. On examinera les techniques d'apprentissage et activités les plus fructueuses pour un apprenant.

Ensuite, on explorera divers aspects de la connaissance du mot qui sont – en plus des aspects évidents du sens, sa forme écrite et orale – le comportement grammatical, les collocations et les expressions idiomatiques, le registre et la fréquence.

On va renouer par la suite avec le processus d'apprentissage du vocabulaire à travers cinq étapes : la sélection, l'introduction, la sémantisation, la mise en pratique et l'évaluation du vocabulaire et de la compétence lexicale. On va présenter non seulement des critères qui sont en règle avec celles-ci, mais aussi des techniques qui devraient être respectées et des activités qui pourraient être utilisées dans la classe de langue.

Les connaissances acquises dans la partie théorique seront exploitées dans la pratique. Là, on va élaborer une analyse des manuels choisis pour voir s'ils respectent les données dont on parle dans la partie théorique. Puis, on va montrer explicitement comment ces manuels traitent le vocabulaire du thème choisi « la famille » qui correspond aux CECR et RVP pour le niveau A1-A2.

Finalement, on présentera un dossier élaboré sur le thème de la famille dans lequel on va mettre en pratique les connaissances apprises dans la partie théorique ainsi que les techniques et stratégies découvertes dans la pratique. La méthode de préparation du dossier avec les commentaires qui vont renvoyer à diverses parties du travail va être décrite dans la dernière partie de ce mémoire.

Les questions principales posées dans ce travail sont :

- 1) Quelle est la méthode (ou l'approche) idéale de l'enseignement du vocabulaire, si elle existe ? Est-il possible d'enseigner uniquement le vocabulaire sans grammaire ?
- 2) Est-il possible d'effectuer une liste de vocabulaire qui soit utile pour tous les débutants ? Quels sont les critères pour son choix dans l'histoire de l'enseignement du FLE ?
- 3) Comment peut-on enseigner le vocabulaire aux étudiants ainsi qu'aux divers apprenants en considérant certains points psychologiques et neurolinguistiques, des stratégies et des techniques didactiques?

- 4) Est-ce que le vocabulaire (avec tous ses aspects de la connaissance) est enseigné en respectant les techniques adéquates dans les manuels spécialisés sur le vocabulaire ?
- 5) Quelles sont les techniques de l'enseignement du vocabulaire les plus efficaces ?

Avant de discuter de tous ces points, il faut répondre explicitement à la question de ce qu'est le vocabulaire et pourquoi il faut l'enseigner. Cela va nous servir comme point de départ solide et faciliter le travail en suivant.

2 Le vocabulaire et son rapport avec le lexique

Le vocabulaire d'une langue n'est pas l'ensemble des mots d'une langue qu'on apprend, comme on pourrait le penser. La situation est beaucoup plus compliquée. Si on parle du vocabulaire, il faut prendre comme un point de départ le lexique.

D'après Genouvrier et Peytard, le lexique est « l'ensemble de tous les mots qui, à un moment donné, sont à la disposition du locuteur ». S'il peut les comprendre et les utiliser, il s'agit de son « lexique individuel ». Si cela n'est pas le cas, on peut dire que le mot existe mais le locuteur ne le connaît pas de part son histoire personnelle. Un tel mot appartient au « lexique général » ou bien « global », qui est composé de tous les mots d'une langue, souvent « intitulé les trésors de la langue X » (Genouvrier & Peytard, 1970, p. 181).

En revanche, Genouvrier et Peytard continuent, le vocabulaire « est l'ensemble des mots effectivement employés par le locuteur dans tel acte de parole précis » (Genouvrier & Peytard, 1970, p. 181).

On peut dire, dans la terminologie Saussurienne, que le vocabulaire fait partie de la parole – au contraire du lexique, qui appartient à la langue. Une fois que le vocable est employé dans n'importe quelle situation, il entre dans le domaine du vocabulaire. Tous les vocables qui étaient à la disposition d'un locuteur mais qu'il n'a pas utilisés appartiennent au lexique individuel. Les mots qui ne pouvaient être utilisés sous aucune circonstance, en raison de l'ignorance du locuteur, tombent eux dans le pôle du lexique général. Nous allons parler du vocabulaire pour plusieurs raisons :

- 1) Le vocabulaire dans la classe de FLE est soumis au choix didactique et aux stratégies pédagogiques du professeur. En comparaison avec le lexique, le vocabulaire est limité.
- 2) C'est le vocabulaire qu'on enseigne dans la classe. C'est le vocable – ses formes orale et écrite ainsi que son usage – qui est transmis par le document choisi pour le travail en classe et qui est relevé par l'enseignant ou par l'interaction dans la classe.
- 3) Le lexique individuel d'un étudiant n'est ni visible ni mesurable puisqu'au moment où il emploie un vocable, celui-ci devient une partie du vocabulaire.
- 4) Quant aux étudiants de la langue étrangère, c'est le vocabulaire qui réapparaît le plus fréquemment qui leur permet d'apprendre les vocables dans toutes leurs formes et dans plusieurs contextes, afin qu'ils intègrent leur lexique individuel dans une connaissance aussi bien active que passive.

3 Le mot comme matériel de construction du vocabulaire

Un vocable ou un mot est une unité lexicale qui ne contient pas seulement des lexèmes mais aussi des graphèmes, des morphèmes, des sémèmes, des phonèmes et d'autres. Dans une autre partie de ce travail, on va observer le mot de plusieurs points de vue, comme on l'apprend dans sa complexité morphologique, lexicale, sémantique, phonique, graphique etc. mais tout d'abord, on va en parler comme d'une unité interdisciplinaire qui touche et englobe non seulement le monde linguistique de la langue mais aussi celui qui le dépasse, la parole. C'est la théorie d'une signe linguistique.

3.1 Signe linguistique : le signifiant, le signifié et le référent

Dans le *Dictionnaire de didactique des langues*, on peut lire plusieurs caractéristiques de la division du signe linguistique. D'après Ferdinand de Saussure, il y a deux côtés pour chaque signe linguistique : le signifiant (la forme) et le signifié (le concept) ; tandis que d'après Ogden et Richards, il y a trois côtés du signe linguistique : le concept (le signifiant d'après Saussure), la référence (correspond au signifié d'après Saussure) et le référent (à quoi le signe linguistique renvoie en réalité) (Galisson & Coste, 1976, pp. 496-502). On va garder la combinaison des deux classifications.

Le signifiant, alors la forme sonore et graphique, correspond au monde physique, qui est mesurable par l'acoustique et qui peut être enregistré par les lettres. Dans la didactique des langues on va parler des côtés oral et écrit, dès lors de la prononciation et de l'orthographe. Dans le cadre de la lexicographie, le signifiant est une entrée dans un dictionnaire et sa forme sonore. Quant à l'apprenant, il peut envisager plusieurs grandes difficultés en relation avec le signifiant, surtout avec la prononciation et l'orthographe.

Le signifié, c'est-à-dire le sens global, renvoie à toutes les dénnotations qui sont englobées sous un signifiant. Le signifié, dans la lexicographie, correspond à la définition dans un dictionnaire, sous une entrée. La relation entre le signifiant et le signifié est dans la plupart des cas arbitraire. L'exception peut être les onomatopées, comme le mot miaou, boum, etc. L'apprenant va peut-être faire face à ces les difficultés avec le sens, par exemple en plaçant correctement le vocable dans les relations sémantiques comme la synonymie, l'antonymie, l'hyponymie, l'hyperonymie, etc.

Le référent, ici compris comme le sens choisi, correspond à l'image unique que chaque locuteur projette mentalement dans une certaine situation de communication. À la différence du signifiant et du signifié, le référent ne fait pas partie de la sphère abstraite de la

langue, mais elle représente la sphère concrète : la parole. En ce qui concerne l'apprenant, il pourrait avoir des difficultés surtout avec l'homonymie, la polysémie, la métonymie, etc.

Apprendre un mot, cela veut dire apprendre les trois côtés du signe linguistique. Prenons par exemple un mot : *verre* (m.). Ce qu'on entend, voit et imagine, n'est pas une chose unique, mais quand même appartient à un mot. Dans sa forme orale [VÈR], ce mot renvoie vers plusieurs signifiants graphiques: *verre*, *vers* et *vert*. Sa forme écrite signifie soit le matériel (*bijoux de verre*) soit une coupe (*un verre sur la table*) mais aussi au sens figuré la boisson (*aller boire un verre*). Et finalement, c'est le référent qui est le plus important puisqu'il représente ce qu'il faut comprendre.

Les trois côtés sont importants de manière égale et il faut tous les apprendre pour connaître le mot dans sa complexité.

4 Pourquoi devrait-on enseigner le vocabulaire dans la classe des langues ?

Il n'y a aucun doute que le vocabulaire joue un rôle indispensable dans le processus d'apprentissage d'une langue. Il est plus favorable de comprendre le vocabulaire que la grammaire pour la compréhension, même si les deux axes sont en corrélation. « Après l'intonation, le lexique est le premier vecteur d'information. Nous serons donc d'accord avec Jeanine Courtillon¹ pour faire du lexique 'le pivot de l'acquisition autour duquel s'organise la syntaxe et plus tard la morphosyntaxe' » (Cuq & Gruca, 2005, p. 404)

C'est grâce au vocabulaire qu'on pénètre jusqu'au sens, qu'on peut apprendre les informations et se retrouver stupéfié face à une nouvelle réalité. Comme le dit Henriette Walter², en français il y a 75 mots pour nommer les chaussures selon leurs formes et leurs différentes fonctions. Pour quelqu'un qui ne parle que tchèque, une telle information doit absolument éveiller la curiosité. Pourquoi ont-ils autant de mots pour parler des chaussures ? Parce que cela fait partie de leur mentalité, cela leur permet de s'exprimer de manière effective sans se soucier de savoir si leur interlocuteur va bien comprendre. La langue française témoigne non seulement que la France est une capitale de la mode mais également qu'il s'agit d'une langue claire et transparente, comme en a parlé Voltaire dans son préface d'Œdipe : « Chaque langue a son génie déterminé par la nature de la construction de ses phrases, par la fréquence de ses voyelles ou de ses consonnes, ses inversions, ses verbes auxiliaires, etc. Le génie de notre langue est la clarté et l'élégance » (Voltaire, 1877).

1 Courtillon J., 1989, p. 147

2 Walterová, 1993, p. 252

5 Les méthodes choisies dans l'enseignement des langues et leurs approches vers le vocabulaire

On vient d'expliquer ce qui est le vocabulaire et quelle est son unité de base. Nous avons également tenté de répondre à la question La méthode synthétique

La méthode synthétique, principalement relative à celle de la grammaire-traduction, se manifeste par la présence de la langue maternelle (traduction) et le travail diligent de la grammaire, surtout à l'écrit. « La grammaire est explicite et son enseignement utilise un métalangage lourd » (Cuq & Gruca, 2005, p. 255). Cette méthodologie commence dès le Moyen Âge avec l'enseignement du latin et du grec (le latin est devenu la langue formelle et éducative). Les phrases enseignées étaient si éloignées de la réalité quotidienne qu'on ne pouvait pas parler d'approche communicative mais plutôt formative. « La norme à enseigner était donc celle qui était véhiculée par les écrits littéraires qui représentaient le *bon usage* » (Cuq & Gruca, 2005, p. 255). Toute la connaissance d'une langue est apprise sans contexte à travers la traduction. On n'admettait pas de différence dans le champ de signification des mots entre deux langues. Les deux systèmes de vocabulaire étaient établis comme traduisibles sans regard sur les particularités de l'un ou de l'autre. « Elle repose également sur l'illusion qu'on pouvait passer d'une langue à une autre et cette conviction est surtout présente dans le carnet de vocabulaire qui proposait un apprentissage par cœur du vocabulaire par thème (la poste, l'aéroport, la famille, la ferme, etc.) » (Cuq & Gruca, 2005, p. 255).

Ceux qui ont critiqué la méthode synthétique (selon Hendrich, ce sont Michel de Montaigne, Philippe Melanchton, Martin Luther, Wolfgang Ratke, J.A. Comenius (Hendrich, 1988, pp. 258-259)) ont formé la base d'une méthode analytique. Comenius a par la suite formulé les idées clés de l'enseignement du vocabulaire, dans son œuvre *Orbis sensualium pictus*³, en créant un pont entre les méthodes synthétique et analytique. Ainsi, dans l'œuvre parue déjà en 1633 en Bohême *Dvěře jazyků otevřené*⁴, il démontre une méthode bien inhabituelle qui a marqué un tournant dans l'enseignement du vocabulaire non seulement tchèque mais aussi européen. Dans la préface de *Dvěře jazyků otevřené*, Martin Steiner remarque : « Il avait du mal à supporter la fadeur d'un tel enseignement, il ne pouvait pas accepter que les élèves ne savaient pas ce que signifiaient les mots qu'ils étaient censés savoir en latin et en tchèque. Ce qui le gênait le plus était le fait que les élèves de l'école latine (aujourd'hui le collège) passaient disproportionnellement plus de temps à apprendre le

3 Komenský, *Orbis sensualium pictus*, 1989

4 Komenský, 2003

latin qui n'a présenté que le moyen dans l'enseignement des faits » (Steiner, 9). C'est pourquoi il a composé de petits textes thématiques qui contiennent 8000 mots de telle ou telle sphère, constitués en 1000 phrases pour faciliter la compréhension du monde qui nous entoure. Bien évidemment, Steiner nous rappelle que Comenius avançait par petits pas, du plus facile au plus difficile, toujours en contexte (Steiner, 2003, p. 10) par exemple « *Des arbres et des fruits* », « *Des maladies* », « *De la chambre* », « *Du mariage et de la parenté* », « *De la ville* » (Komenský, *Dvěře jazyků otevřené*, 2003) et d'autres thèmes qui font aujourd'hui parties de l'enseignement du vocabulaire des langues vivantes. Ce ne sont pas juste des phrases stéréotypées, elles contiennent également des connaissances scolaires, par exemple « *Des maladies* » contient des informations médicales, « *Du mariage et de la parenté* » judiciaires et « *Des arbres et des fruits* » biologiques. Comenius a réussi à connecter les études linguistiques avec celles des faits sans avoir dû passer par des heures atroces de mémorisation. Tout a dû imiter le chemin direct de l'apprentissage. Cependant, malgré son effort, la méthodologie synthétique a persisté comme la plus utilisée jusqu'au 19^e siècle.

Mentionnons aussi la méthode interlinéaire de J.J.Jacotot, qui – comme celle de Comenius – travaille le lexique en contexte, donc d'une manière quasi-directe, bien qu'elle utilise la traduction. Les élèves lisent le texte bilingue et puis apprennent celui en langue cible par cœur. Bien évidemment, on travaille aussi le côté phonétique, ce qui aide à la mémorisation. Le rôle de la mémoire est ici très exigeant, c'est pourquoi cette méthodologie n'a pas pu durer longtemps (Choděra, 2013, p. 115). Dans son *Enseignement universel: Langue maternelle*, J.J.Jacotot donne les instructions sur comment enseigner d'après sa méthode: « on dit 'Calypso' – 'Calypso ne' – 'Calypso ne pouvait' – 'Calypso ne pouvait pas' – 'Calypso ne pouvait pas se' – 'Calypso ne pouvait pas se consoler' – 'Calypso ne pouvait pas se consoler du' – 'Calypso ne pouvait pas se consoler du départ' – 'Calypso ne pouvait pas se consoler du départ d'Ulysse'. L'élève répète. On fait écrire cette phrase d'après l'exemple à la fin [...] Prenez garde à ne pas aller trop vite au début ; retenez l'élève sur la première leçon jusqu'à ce qu'il la sache imperturbablement. Il y a pour lui tant d'acquisitions nouvelles à faire dans une seule phrase ; il doit être si attentif pour ne rien confondre, et répéter si souvent pour ne rien oublier ! » (Jacotot, 1834, p. 12). Voici l'effort de travailler le vocabulaire dans un contexte, de faire voir la forme de mot graphique et phonique et de tout répéter pour que cela profite du mieux possible à la mémorisation. Même si cette méthode appartient aux méthodes indirectes, on y privilégie beaucoup plus le vocabulaire que la

grammaire. Comme l'explique Hendrich, on envisage une tourmente d'accès aux connaissances qui n'est plus déductive et synthétique, mais plutôt inductive et analytique (Hendrich, 1988, p. 259).

5.1 La méthode analytique

Après plusieurs siècles dominés par la méthodologie synthétique (indirecte), on a observé une grande expansion des approches vers l'enseignement allant de pair avec les découvertes dans les champs de la psychologie et de la linguistique. On peut parler du début de la méthodologie analytique au tournant du 19^e et 20^e siècle, lorsqu'elle est « devenue officielle pour les lycées en France en 1901 » (Hendrich, 1988, p. 261). À cette époque, la revendication sur la connaissance des langues connaît une grande évolution. A l'avènement de la révolution industrielle, il fallait parler la langue étrangère dans une sphère du commerce, non plus seulement pour traduire des œuvres littéraires de grande qualité.

La méthode analytique, dite directe, privilégie l'imitation de l'acquisition de la langue maternelle : elle cherche tout d'abord à construire une base stable du vocabulaire concret, pour plus tard élaborer celui abstrait. Il faut plonger l'élève dans la langue cible pour assurer l'exclusion de la traduction en langue maternelle et de l'approche systématique. « La langue étrangère pratique en s'interdisant tout recours à la langue maternelle et en s'appuyant d'une part sur les éléments du non-verbal [...] et d'autre part, sur les dessins, les images, et surtout l'environnement immédiat de la classe. On apprend ainsi à l'élève à nommer directement les choses qui l'entourent et les actions qu'il voit faire» (Cuq & Gruca, 2005, p. 256). Hendrich affirme que le vocabulaire est présenté soigneusement du côté oral (on prête alors moins attention à l'orthographe) et plutôt dans des syntagmes et des phrases entières (Hendrich, 1988, p. 261). Avec toute l'attention portée au vocabulaire, la grammaire est à peine enseignée et si c'est le cas, elle est enseignée de manière inductive. L'élève doit tout découvrir de manière naturelle et toujours en fonction de la compréhension et de la communication.

Malgré toute son efficacité potentielle, il faut pour cette méthodologie disposer d'un l'enseignant qui soit capable de gérer la classe non seulement comme un pédagogue actif, mime et comédien, mais aussi comme un spécialiste de la langue ou bien un locuteur natif. Il peut arriver qu'un bon pédagogue ne parle pas couramment la langue cible et à l'inverse, les locuteurs natifs ne sont pas toujours doués comme les pédagogues. Un autre problème est que la majorité de l'apprentissage doit avoir lieu en classe puisqu'on privilégie les compétences orales (parler et écouter) par rapport aux compétences écrites (écrire et lire) dans le but de la communication, ce qui rend les devoirs plus difficiles. .

5.2 La méthode situationnelle

Selon Coady et Huckin, la méthode situationnelle, une méthodologie plutôt anglaise, concorde avec la méthodologie directe sur tous ses points principaux (notamment l'approche inductive et l'utilisation dans la classe de la langue cible uniquement). Elle relève de plus l'importance du vocabulaire et surtout de son choix systématique (Coady & Huckin, 1977, p. 10). « Le vocabulaire était choisi en fonction de sa fréquence » (eAmos, 2002). Grâce à la revendication des approches scientifiques, sa présentation est toujours liée avec une situation qui simule la connaissance d'un nouveau vocable dans un milieu quasi naturel, cela veut dire dans une situation qui offre un contexte et dans laquelle l'élève ressent le besoin langagier (entre autres le vocabulaire approprié) lui-même. D'après Rodgers et Richards, l'enseignement des langues commence avec l'oral (parler, écouter) et peut être juste après présenté à l'écrit (écrire, lire). La langue cible doit être la seule langue parlée en classe. Tout le vocabulaire est introduit et pratiqué en situations (Rodgers & Richards, 2001, p. 39) tout en utilisant le vocabulaire choisi soigneusement en avance.

5.3 La méthode de lecture

La méthodologie de lecture, selon Coady et Huckin, est apparue dans les années 20 et 30 du 20^e siècle en réaction au savoir insuffisant des élèves dans la lecture des textes en langues étrangères. Avec la méthodologie directe, on a privilégié le côté oral (écouter et parler). Néanmoins, c'est l'écrit (lire et écrire) qui en subit une perte. Michael West, enseignant anglais, a démontré que c'est l'ignorance du vocabulaire qui représente les difficultés les plus graves dans la compétence de lecture. Il a nommé trois raisons pour lesquelles les élèves n'ont souvent pas acquis le taux basique de vocabulaire (1000 mots) après trois ans d'études :

- 6) Leur temps était sacrifié aux activités qui ne les ont pas aidé à parler la langue
- 7) Les élèves ont appris du vocabulaire inutile pour eux
- 8) Ils n'ont pas pleinement acquis les mots qu'ils étaient en train d'apprendre

C'est pourquoi West⁵ a proposé le travail du vocabulaire d'après la liste de fréquence (Coady & Huckin, 1977, p. 9). On trouvera une liste semblable dans le milieu français avec le Français fondamental et le CREDIF.

⁵ West, 1930, pp. 509-521

5.4 La méthode synthétique-analytique

La méthodologie synthétique-analytique, comme son nom en dit long, est une sorte de mélange entre les deux méthodologies précédentes. La méthode directe « a été officiellement imposé dans l'enseignement secondaire français par les instructions ministérielles de 1901, elle évoluera très rapidement vers une méthodologie mixte » (Cuq & Gruca, 2005, p. 256). Elle a pour objectif l'éclectisme modéré et donc l'efficacité sans se soumettre forcément aux doctrines de telle ou telle méthode. Elle récupère les points fructueux et les développent. Elle ne refuse ni l'écrit ni la traduction mais de l'autre côté elle travaille soigneusement l'oral et soutient l'approche communicative. « Elle utilise aussi bien l'induction que la déduction et au niveau le plus avancé elle accepte la traduction à partir de la langue maternelle. On y favorise les exercices de traduction car ils permettent l'approfondissement et le renforcement du vocabulaire et des règles grammaticales, également parce qu'ils démontrent les différences entre les deux langues » (Hendrich, 1988, p. 263). Elle redécouvre le texte comme un support d'enseignement mais il ne s'agit plus de la traduction servile comme dans la méthodologie synthétique mais plutôt d'un point de départ dans la découverte du monde. Aussi effective qu'elle puisse paraître, cette méthodologie dans l'histoire tchèque avait selon Hendrich des inconvénients. Par exemple, les textes dans les manuels étaient « souvent exigeants avec un vocabulaire très large » et les enseignants n'étaient pas prêts à transmettre le contenu d'une telle envergure faute d'un manque de formation (Hendrich, 1988, p. 264).

Une approche similaire de la méthode synthétique-analytique serait la méthode générative. Bien que son auteur, Carl Mager, aime l'approche synthétique dans l'enseignement de la grammaire, il préfère plutôt l'approche analytique car il s'intéresse principalement au vocabulaire. Il en parle ainsi : « Elle se proposait de réconcilier le savoir théorique sur la langue, caractéristique plutôt de la méthodologie synthétique, avec le savoir-faire, la pratique de la langue, caractéristique plutôt de la méthodologie analytique » (Reinfried, p. 48). En ce qui concerne l'enseignement du vocabulaire, Mager considère qu'il faut absolument l'étudier en profondeur. Reinfried explique que Mager aimait lire Kant, ce qui l'a influencé envers l'onomatique. C'était en un certain sens une approche vers l'apprentissage du vocabulaire à travers le monde métaphysique. Il a favorisé l'approche directe vers la connaissance pour que les élèves puissent avancer vers le monde des idées, tout en supposant, de manière semblable à Wilhelm von Humboldt⁶, que chaque langue perçoit et reflète une autre structure du monde. La traduction nous renvoie vers notre langue maternelle, on ne peut pas s'empêcher de

⁶ Humboldt, 1907, p. 60

percevoir le monde à travers cette grille. Mager était sûr qu'il fallait apprendre le vocabulaire pour dépasser le monde référentiel. Sans comprendre le vrai sens du mot, on ne pourrait jamais comprendre les connotations et métaphores d'une langue étrangère parce qu'on n'atteindrait pas à la même vision du monde. « Il était persuadé par ailleurs que les mots renfermaient des réminiscences à leurs origines; de ce fait, la méthode génétique pouvait rendre une signification transparente en expliquant sa provenance étymologique, et comme Mager⁷ le souligna, 'en comprenant la raison de la dénomination d'un mot, l'élève le perçoit jusqu'au fond de son âme' » (Reinfried, pp. 48-50).

5.5 La méthode audio-orale

Avec la seconde guerre mondiale, les besoins langagiers ont subi une grande transformation. L'écrit était presque inutile pour les soldats qui communiquaient soit via la radio soit en tête à tête avec les soldats étrangers. Il fallait réagir vite et sans hésitation, pour que le message soit transmis de la manière la plus efficace possible. C'est pourquoi on a réalisé une recherche dans le cadre de l'armée des États-Unis ASTP (The Army Specialized Training Program). Cette méthode s'appuie sur les connaissances behavioristes et se fonde sur l'écoute des dialogues et le remplacement consécutif des structures. Les exercices sont ainsi appelés exercices structuraux. Selon J.P.Cuq et I.Gruca, on fait la division en plusieurs types d'exercices sur les axes syntagmatique et paradigmatic : « des substitutions », « des transformations », « des intégrations » et « des transpositions » et la plus importante en ce qui concerne le travail avec le vocabulaire, « des exercices d'addition ». (Cuq & Gruca, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, 2005, p. 259).

Comme nous l'avons dit précédemment, cette méthodologie s'appuie sur les méthodes behavioristes, cela veut dire sur le processus de stimulus, réaction et renforcement. Le plus souvent, le stimulus est donné sa réponse, le plus fort est l'effet de renforcement. Bien que cette méthode était bien efficace durant le 20^e siècle pour son approche structurale, elle était moins utile en ce qui concerne l'enseignement du vocabulaire comme elle favorisait la grammaire. Coady et Huckin affirment que « l'objectif majeur étant l'acquisition des modèles structuraux, les éléments du vocabulaire doivent être sélectionnés d'après leurs simplicité et familiarité. Les nouveaux mots sont introduits grâce aux drills, sans qu'il y en ait trop pour permettre de travailler avec ces drills » (Coady & Huckin, 1977, p. 11). La méthode audio-orale préfère acquérir tout d'abord les structures grammaticales et commencer ensuite à

⁷ Mager, 1843

étudier le vocabulaire. Cela permet à l'élève de se concentrer en priorité sur la grammaire (afin que les structures deviennent automatiques) et juste après sur le vocabulaire, lequel peut être étudié une fois la grammaire ne pose plus de problème.

Au cours de l'histoire, l'enseignement de la grammaire a été plus privilégié que l'enseignement du vocabulaire, le structuralisme et la méthodologie audio-orale étant les méthodes accentuant le plus sur cette position. Mais pourquoi ? Robert Galisson propose simplement que « le lexique semble rebelle à la structuration. Sa nature et ses dimensions ne le prédisposent pas, comme la phonétique et la grammaire, aux mises en forme systématiques » et que « de nombreux auteurs de méthodes s'accordent à penser que la langue est une grille grammaticale dans laquelle il n'y a qu'à placer des mots. Cela les entraîne à concentrer tous leurs efforts sur le seul montage de cette grille » (Galisson R. , 1971).

5.6 La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Une vraie révolution dans la perception du vocabulaire arrive avec la méthode structuro-globale audio-visuelle, qui ouvre la porte à l'approche communicative. Ce qui est tant révolutionnaire, c'est l'utilisation d'outils de référence du vocabulaire. Le manuel de SGAV déjà reconnu, est *Voix et Images de France* (Rivenc, Gauvernet, Boudot, & Moget, 1960). Comme son titre le sous-entend, ce manuel travaille avec un ensemble d'images enchaînées dans une séquence de film fixe (par exemple dans le chapitre *Voilà monsieur Thibaut*⁸, et fournis de la voix. Dans le livre d'élève, il n'y a que la bande dessinée sans mots et l'enseignant possède les enregistrements qui sont en forme de dialogues. Les élèves regardent la série d'images plusieurs fois sur un vidéo-projecteur. Chaque image correspond à un énoncé, c'est ainsi plus facile de comprendre le sens et le reproduire plus tard. Tout d'abord on regarde et on écoute, plus tard on commence à l'imiter.

Dans un certain sens, ce processus imite l'acquisition de la langue maternelle. Dans la terminologie Saussurienne, c'est l'image dans le contexte et le son qui servent ensemble comme 'le signifiant'.

Les élèves sont forcés d'entrer dans la situation didactique activement puisqu'ils l'imitent. Les thèmes présentés dans le livre sont par exemple : « La famille », « La maison », « L'appartement », « Dans la rue », « Catherine s'habille », etc. (Rivenc, Gauvernet, Boudot, & Moget, 1960). Ces thèmes reflètent clairement *le Français fondamental* élaboré par Crédif.

8 Rivenc, Gauvernet, Boudot, & Moget, *Voix et images de France: Voilà Monsieur Thibaut*, 1960

L'oral est plus important que l'écrit. En premier lieu, aucun texte n'est présenté. Dans le manuel de SGAV *De Vive voix*⁹ où « la langue écrite n'est pas oubliée, mais l'apprentissage est uniquement orthographique, [...] l'écrit est développé par des dictées de mots qui sont déjà connus à l'oral » (Ivan & Avram, 2006).

*C'est le Printemps*¹⁰, un autre manuel de SGAV publié plus tard en 1975, « assure une transition évidente entre la méthodologie SGAV et l'approche communicative » (Cuq & Gruca, 2005, p. 263).

5.7 L'approche communicative

L'approche communicative est très appliquée au 21^e siècle, mais quand a-t-elle démarré ?? Nous pouvons nous étonner de son apparition si tardive malgré ses principes et ses démarches simples – à la fin les années 70. Elle propose de plonger les étudiants dans une situation communicative qui paraîtrait semblable à une situation communicative standard dans la langue maternelle de l'élève. Il y avait déjà les mêmes idées dans la méthodologie structuro-globale audio-visuelle, mais ces démarches étaient différentes dans une certaine mesure. Rappelons-nous de la méthode de *Voix et Images de France*, où les dialogues étaient fabriqués artificiellement pour qu'ils soient plus faciles à comprendre, imiter et apprendre. Cette fois, la communication se veut authentique et non-abrégée. C'est pourquoi on utilise des documents authentiques dont le niveau n'est pas modifié. On essaie plutôt d'activer les quatre compétences au lieu d'apprendre le vocabulaire et la grammaire dans le cadre d'un système limité. Avec les découvertes dans les champs de la linguistique textuelle et de la pragmatique (actes de parole), on comprend que la langue n'est pas un système fixe qui nous présente des réponses automatiques. Plusieurs aspects entrent en jeu dans la situation de communication. Jakobson nous en présente six, qui correspondent aux fonctions de communication. Ce sont le « destinataire » et le « destinataire » qui sont des deux côtés de la situation de communication. Puis, c'est « le contexte », « le message », « le contact » et « le code » (Jakobson, 1963, pp. 213-222). Tous doivent être considérés comme ceux qui rendent la communication possible, il ne suffit donc pas de connaître le vocabulaire par cœur ou bien les structures grammaticales pour pouvoir comprendre ou se faire comprendre.

L'automatisation comme processus présenté par la méthodologie audio-orale ne compte qu'avec le destinataire et le destinataire, mais en ce qui concerne le contexte, le message, le

9 Crédif, 1972

10 CLAB, 1975

contact et le code, tout est dans un sens abrégé ou simplifié. Les deux côtés doivent respecter certaines limites de communication. On ne subit pas ce risque dans l'approche communicative.

5.8 L'approche naturelle

Christian Puren décrit la méthode naturelle en disant que c'est : « la méthode qu'utilisent instinctivement la mère, la gouvernante ou le précepteur étranger avec les enfants, ou encore les gens du pays avec les étrangers » (Puren, 1988, str. 34). Dans le passé, les riches aristocrates qui voulaient faire éduquer leurs enfants leur trouvaient un locuteur natif pour les former en langues étrangères. On savait bien que cette méthode était efficace. Le principe de sa réussite est que l'élève doit s'adapter à la langue de son enseignant, parce que celui-ci ne connaît pas la langue maternelle de son apprenant. Toute interaction se déroule en langue cible. Encore une fois, c'est comme être dans une position d'un enfant qui doit apprendre la langue parce que personne ne le comprend et il ne comprend personne – sauf que cette fois, il connaît déjà une langue – sa langue maternelle – qui lui est pourtant peu inutile.

Cuq et Gruca mentionnent cette approche américaine comme une nouveauté en 1977, lorsqu'elle devient une des approches utilisées dans la classe de langue. Inventée par Tracy Terrel et Stephen D. Krashen, cette méthode fait plus de place au vocabulaire nécessaire dans vie quotidienne et donc authentique, cependant la grammaire est délaissée. (Cuq & Gruca, 2005, p. 274).

5.9 La méthode par le silence

La méthode par le silence introduite par Galeb Cattegno en 1963, prône selon Cuq et Gruca « le silence qui, d'une part, favorise la concentration, la mémorisation, la découverte de la langue et l'autocorrection et, d'autre part, encourage l'autonomie et les initiatives de l'apprenant » (Cuq & Gruca, 2005, p. 272). Le silence est un moment important de la leçon et ce sont souvent les étudiants qui l'interrompent. L'enseignant joue plutôt un rôle de guide. Il dispose les bâtons en couleurs et formes différentes. Chaque bâton représente un son différent de l'IPA, chaque voyelle et chaque consonne ayant une forme unique. L'enseignant fait découvrir aux apprenants la forme sonore de chaque bâton en les forçant à répéter les sons à haute voix. L'enseignant, lui, reste silencieux et utilise souvent la langue non-verbale. «Le vocabulaire est en quelque sorte restreint au début » (Larsen-Freeman, 2000, p. 67). La classe apprend tout d'abord le vocabulaire concret, surtout en nommant les objets présents dans la classe, commençant avec les mots mono et dissyllabiques pour que les combinaisons que

l'enseignant montre avec sa barre ne soient pas trop exigeantes. La forme sonore est beaucoup plus importante que la forme écrite dès le début du cours, les apprenants doivent connaître les sons par cœur et les discriminer dès le premier moment de leur rencontre avec la langue étrangère. Avec les progrès qu'ils font, « il y a une séquence dans laquelle les étudiants apprennent à lire et écrire ce qu'ils ont déjà produit oralement » (Larsen-Freeman, 2000, p. 67). Quant à la traduction en langue maternelle, elle n'est pas utilisée, tout se fait à travers des images et des tableaux. « Les tableaux contiennent le vocabulaire fonctionnel. [...] Les étudiants travaillent aussi avec les images sur le mur et des livres pour élargir leur vocabulaire » (Larsen-Freeman, 2000, pp. 69-70).

5.10 La suggestopédie

Selon Cuq et Gruca, c'est une méthode qui très efficace grâce à son approche neurolinguistique. Elle est introduite par Georgi Lozanov en 1965 (Cuq & Gruca, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, 2005, p. 273). Elle est basée sur l'hypothèse qu'on peut accélérer l'apprentissage de la langue étrangère dans une ambiance tout à fait différente de celle des classes ordinaires, où « l'homme n'utiliserait qu'environ 4% des capacités de son cerveau » (Cuq & Gruca, 2005, p. 273). Larsen-Freeman argumente que, d'après Lozanov, ce chiffre oscille entre 5 et 10%¹¹ (Larsen-Freeman, 2000, p. 73). Pour augmenter ce chiffre, il faut proposer aux étudiants des stimulants extraordinaires comme la musique, faire en sorte que l'environnement de la classe soit semblable à des jeux et d'autres. Selon Bancroft, cela change les fonctionnements psychique (le travail entre l'état conscient et subconscient) et cérébral (l'écoute de la musique baroque pendant la présentation du texte augmente les vagues cérébrales alpha et diminue la pression artérielle et battement du cœur (Bancroft, 1999, p. 78)). De plus, cela aide à se débarrasser des sentiments qui peuvent bloquer l'apprentissage, comme par exemple la peur de parler ou de faire la faute. En fait, chaque élève se donne une nouvelle identité et il travaille avec son imagination dans la théâtralisation. « Les beaux-arts (musique, art et drame) permettent des suggestions à atteindre le subconscient [...] La musique et le mouvement renforcent le matériel linguistique » (Larsen-Freeman, 2000, pp. 80-81).

Chaque élève reçoit un dossier avec le texte bilingue (ici la traduction est bienvenue). Le texte comprend une centaine de mots, est accompagné d'images et est présenté par l'enseignant plusieurs fois en changeant l'ambiance, la musique et le rythme de sa parole.

¹¹ Larsen-Freeman, 2000, p. 73

C'est surtout en changeant le rythme de sa parole d'après la musique qu'on rend les deux hémisphères actifs pour la perception et donc on facilite l'apprentissage. Quant aux étudiants, ils ne sont pas obligés de travailler en dehors de la classe, comme ils apprennent à travers « les activités des théâtralisation, jeux, chansons et exercices de question-et-réponse » (Larsen-Freeman, 2000, p. 82).

On travaille plus le vocabulaire que la grammaire car on considère que les structures grammaticales vont être comprises automatiquement. La traduction est permise, comme les apprenants ont les dossiers des textes bilingues. Les mots sont répétés plusieurs fois dans des contextes différents (avec ou sans la musique, à travers la théâtralisation, les jeux de rôles, en changeant à propos l'atmosphère du texte, etc.). L'efficacité d'apprentissage de nouveaux mots est incomparable aux autres méthodes (80-100 mots par jour (Bancroft, 1999, p. 70). Lozanov a dit lui-même que « plus grand est le nombre de mots donnés au étudiants, meilleure est leur capacité de la mémorisation du vocabulaire » (Bancroft, 1999, p. 59).

5.11 La méthode par le mouvement

La méthode par le mouvement veut imiter le processus de l'acquisition de la langue maternelle. Il s'agit d'une méthode qui privilégie tout d'abord la compréhension orale et « évite le blocage et le stress que peut entraîner la nécessité de répondre par une production orale » (Cuq & Gruca, 2005, p. 272). C'est pourquoi cette méthode ne devrait être utilisée qu'avec les débutants. Le principe de cette méthode est facile: parler aux élèves et leur laisser assez de temps pour pouvoir découvrir la langue par eux-mêmes en leur donnant des tâches à effectuer. La méthode est introduite par James Asher¹² en 1965. Asher a travaillé dans ses expériences¹³ avec plusieurs groupes d'élèves (des enfants et des adultes) pour apprendre quelques phrases en russe et en japonais, en essayant plusieurs méthodes. Dans sa première expérience avec le japonais, il a créé quatre groupes. Tous ont écouté. Certains ont disposé des textes avec la traduction. D'autres ont regardé un instructeur qui a effectué les tâches. Finalement, il y avait un groupe qui n'avait ni la traduction ni les textes et dans lequel tous les acteurs ont effectué les tâches avec l'instructeur après l'avoir écouté sur le magnétophone. Bien étonnamment, le groupe travaillant d'après les principes de la méthode par le mouvement – sans traduction et sans version écrite – a prouvé les meilleurs résultats, même après un certain décalage (de 24h jusqu'à deux semaines). Ils étaient meilleurs surtout en

12 Asher J. , 1965

13 Asher J. J., 1966, pp. 79-84

reproduction des énonciations longues comme par exemple « Tsukue ni aruite itte enpitsu to hon o oke (Marche vers le bureau et mets-y le crayon et le livre) » (Asher J. J., 1966, p. 80).

Il est difficile de juger si cette méthode est adéquate car on effectue seulement des tâches physiques, le vocabulaire est forcément concret. Comment travaille-t-on le vocabulaire abstrait? Larsen-Freeman explique que « Les histoires illustrées sont aussi utilisées comme ressource pour transmettre le sens abstrait » (Larsen-Freeman, 2000, p. 108) mais la réalisation à travers cette méthode unique peut être douteuse. James Asher a dû ressentir les écueils de cette méthode car il a recommandé lui-même de rester plutôt éclectique en se servant aussi d'autres méthodes pour assurer un progrès plus facile (Cuq & Gruca, 2005, p. 273).

5.12 La méthode communautaire

Cuq et Gruca présentent cette méthodologie de Charles A. Curran introduite en 1961 en expliquant qu'un homme a la liberté de choisir ce qu'il veut apprendre, en changeant la position de l'enseignant pour celui de « conseiller linguistique » (Cuq & Gruca, 2005, p. 271) Larsen-Freeman soutient cette thèse en expliquant que « dans les niveaux débutants, le programme est généré principalement par les étudiants. Les étudiants sont plus disposés à apprendre quand ils ont créé le matériel eux-mêmes » (Larsen-Freeman, 2000, p. 98). La classe en tant qu'ensemble se trouve hiérarchiquement sur le même niveau que l'enseignant. Celui-ci les aide avec la prononciation, la création des phrases et le développement de leur indépendance communicative mais simplement s'ils le désirent.

Dans la leçon test de Bonnie Mennell, on observe que les tâches sont souvent dirigées par la classe. Par exemple, Mennell aide à la sémantisation du vocabulaire et écrit les mots que la classe choisit d'apprendre sur le tableau. Ensuite, dans une activité « l'ordinateur humain », les étudiants demandent à l'enseignant de répéter les mots dont ils ne sont pas sûrs de la prononciation, autant de fois qu'ils le veulent. La classe est enregistrée, la prononciation et les phrases correctes sont distribuées aux étudiants pour qu'ils puissent pratiquer aussi à la maison. La communauté devient l'ensemble qui se développe ensemble grâce à l'aide de l'enseignant mais pas sous sa direction. (U.S. Information Agency, Larsen-Freeman, & Mennell, 2013).

La traduction peut être utilisée dans la classe pour le confort des étudiants. Larsen-Freeman confirme que « le propos de l'usage de la langue maternelle est de faire le pont du connu à l'inconnu. Où c'est possible, des équivalents littéraux de la langue maternelle sont

donnés aux mots qui viennent d'être transcrits » (Larsen-Freeman, 2000, p. 101). Selon Bogaards, il s'agit de « l'opération onomasiologique » (voir chapitre 9.2.1 *Comment introduire le nouveau vocabulaire ?*), où on procède du sens connu à la forme inconnue (Bogaards, 1994, p. 166). Cela permet aux étudiants de développer leurs compétences de communication librement au rythme qui leur convient le mieux.

5.13 Les méthodes : conclusion

Le panorama des méthodes à travers l'histoire de l'enseignement des langues est très riche. Il y a eu des méthodes traditionnelles qui ont privilégié la grammaire, la traduction et le côté écrit, certaines tendances ont plus ou moins réussi à améliorer l'enseignement du vocabulaire avec des images et la contextualisation (Komenský), le côté oral (Jacotot) ou la limitation de la traduction (Meger). Plus tard sont apparues des tendances vers la structuration du vocabulaire (SGAV : le français fondamental) grâce auxquelles le vocabulaire se retrouve dans une position plus favorable. Mais ce n'est qu'avec l'approche communicative, que le vocabulaire gagne finalement contre la grammaire. Il est enseigné en contexte, du côté surtout oral et dans le but de communication, qui est assuré par le vocabulaire. En ce qui concerne les méthodes modernes, elles travaillent avec les découvertes de l'informatique, de la psycholinguistique et de la neurolinguistique. Elles cherchent de nouvelles voies même dans la didactique. Dans la méthode communautaire, le vocabulaire est choisi par les apprenants, dans la méthode par le mouvement le vocabulaire est enseigné à travers les tâches à effectuer, la méthode par le silence propose l'enseignement du vocabulaire à travers les sons et dans la suggestopédie les apprenants arrivent à mémoriser un nombre de mots immense grâce à l'ambiance particulière dans la classe.

L'enseignement du vocabulaire avait un long chemin à parcourir mais il occupe aujourd'hui une position qu'il mérite. On comprend que pour la communication il est essentiel de connaître le vocabulaire. Au cours de l'histoire, on peut voir divers outils de référence. Ceux-ci font partie intégrante de l'histoire de l'enseignement du vocabulaire et c'est pour cela qu'on va s'y intéresser dans la suite de ce travail.

6 Des outils de référence

Quand on a défini la distinction entre le lexique et le vocabulaire, on a mentionné, qu'en comparaison avec le lexique illimité, le vocabulaire a ses limites. Ce qui différencie les deux termes dans le champ de l'enseignement, c'est la question du choix du vocabulaire. Quelles sont les traces des outils de référence concernant le vocabulaire dans l'histoire de l'enseignement du français ?

Le vocabulaire minimal en tant qu'élément essentiel de la langue était aperçu déjà par l'Abbé de l'Épée, qui a choisi 5400 mots les plus importants dans l'enseignement des enfants sourds-muets. Il s'agissait d'un choix subjectif comme la méthode de la sélection n'était pas empirique comme celle-ci du Français fondamental.

D'autres comme Vander Beke, Verlée et Aristizabal ont selon Galisson abordé cette problématique de manière empirique mais – en comparaison avec des linguistes de Crédif qui travaillaient avec le corpus oral – eux, ils ont décidé de prendre comme leur point du départ le corpus écrit (Galison R., 1971, p. 9) qui était beaucoup moins spontané et naturel.

C'est en travaillant le corpus écrit donné que Henmon a choisi 400 000 mots d'après leur fréquence. Vander Beke, qui a repris le travail après lui, a exécuté quelques changements dans son travail.

Premièrement, il a agrandi « le nombre des mots contrôlés (1 547 748, y compris les 400 000 comptés par Henmon) : il a établi ainsi un inventaire de 6067 mots » (López, 2006, pp. 97-118).

Deuxièmement, il a varié le choix du corpus en travaillant le vocabulaire à travers des textes divers:

<u>34 unités en belles lettres</u>	<u>462,400 mots</u>	<u>41.7 %</u>
<u>12 unités en pièces de théâtre</u>	<u>163,200</u>	<u>14.7%</u>
<u>14 unités en journaux</u>	<u>143,148</u>	<u>12.9%</u>
<u>16 unités en histoire</u>	<u>217,600</u>	<u>19.6%</u>
<u>9 unités en science</u>	<u>122,400</u>	<u>11.1%</u>
<u>Tout ensemble : 85 unités</u>	<u>1,108,748</u>	<u>100%</u>
<u>3 unités pas classifiés</u>	<u>39,000</u>	
<u>Ensemble</u>	<u>1,147,748</u>	

(Vander Beke, 1932, p. 9).

Et troisièmement, comme López prévient, Vander Beke a résolu les problématiques d'homonymie (*livre*¹⁴, *pêche*¹⁵) et de polysémie (*gauche*¹⁶) encore présent chez Henmon en faisant une distinction claire du sens (López, 2006, pp. 97-118).

Par contre, Florence M. Baker¹⁷, travaillait selon López le vocabulaire minimal en choisissant 400 mots qui devraient être enseignés à un débutant pendant la première année de ses études. Elle était innovatrice dans sa compréhension des vocabulaires actif et passif. Sa sélection était d'une part empirique (aspect de la fréquence) mais d'autre part fondée sur son expérience de trois années d'observation en classe de français (le vocabulaire de classe). Elle était persuadée que certaines chaînes de vocabulaire comme les chiffres, jours de la semaine et d'autres doivent être présentées au total sans tenir compte de la fréquence. D'autres mots qui se réfèrent à la civilisation, comme la nourriture (fruit, beurre), l'argent (franc, centime) etc. sont compris malgré leur fréquence plus basse grâce à leur nature authentique (López, 2006, pp. 97-118).

6.1 Crédif, le Français fondamental premier et seconde degré

Avec son caractère oral et le registre standard ni trop formel ni trop informel, le *Français fondamental*, contenant à peu près 1500 mots, est un point important qu'il nous faut aborder.

C'est Georges Gougenheim et son équipe qui ont élaboré en 1954 le « français élémentaire » qui est une « étude de statistique lexicale et grammaticale de la langue parlée » (Cuq & Gruca, 2005, p. 260) dont le profit va à l'équipe du Crédif (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) et à leur projets : Français fondamental premier degré et Français fondamental second degré.

Parpette et Cortier décrivent le Français fondamental ainsi : « Publié par le Musée pédagogique sous l'égide du ministère de l'Éducation nationale, ce petit ouvrage de 67 pages est le résultat d'une enquête de trois ans conduite par l'équipe de recherche de l'École normale supérieure de Saint-Cloud. Conçu pour aider à enseigner le français à des adultes ou des enfants, ce n'est ni un dictionnaire, ni une grammaire, ni une méthode, mais un guide de 1475 mots (le second degré en aura 1609) articulant 'vocabulaire' et 'grammaire' (les mots

14 Livre peut avoir deux sens en changeant l'article (le livre et la livre)

15 la pêche signifie soit l'hyponyme de fruit soit l'action de pêcher)

16 gauche signifie maladroit ou le sens opposé de droite

17 Baker, 1928, pp. 369-377

grammaticaux), sans aucun autre référent théorique affiché que l' « empirisme rationnel ». [...] En quelques années, il devient l'ouvrage de référence pour la didactique de l'oral, en France et à l'étranger » (Parpette & Cortier, 2006, p. 136).

Un des acteurs principaux, Paul Rivenc, raconte : « Chez tous nos commanditaires comme chez tous les membres de notre équipe, l'objectif majeur était de déterminer la fréquence d'emploi *des mots* afin de retenir les plus employés dans les situations de la vie quotidienne des locuteurs francophones natifs. Les mots, toujours les mots, et rien que les mots ! » (Rivenc, 2006, pp. 35-39).

Rivenc avoue que leur corpus de 275 locuteurs natifs enregistrés, ce qui représentait presque 312.000 occurrences, n'a pas été suffisant et que les taux de mots ont dû être modifié par la commission : « sur 8000 vocables différents recueillis, seuls 800 (1/10^{ème}) atteignaient le seuil de sélection pourtant fixé assez bas (29) par les statisticiens consultés. Et encore fallait-il se résigner à y trouver un bon tiers d'*outils grammaticaux* comme on disait alors (donc des unités purement fonctionnelles du point de vue syntaxique), seulement un autre tiers de substantifs, le reste étant occupé par des verbes (environ 200) et des adjectifs (une centaine) [...] Pourtant de nombreux indices existaient bien dans la liste des fréquences, mais ils ne furent pas retenus, ni exploités. Par exemple :

- l'emploi systématique de *on* à la place de *nous*, ('Michèle et moi, on est partis à 9 h.') rejeté lui aussi comme « incorrect » ;
- la très haute fréquence des verbes modalisateurs (*savoir, pouvoir, falloir, vouloir*), tous regroupés en tête de liste et classés comme « verbes irréguliers en *-oir* » alors qu'ils jouent un rôle essentiel dans l'énonciation ;
- le rejet systématique par la Commission de toutes les marques verbales de l'affectivité dans les dialogues : *ben ! bon ! eh ben ! ma foi ! quoi ! bref ! d'ailleurs ! (les mots de discours de Ducrot)* » (Rivenc, 2006, pp. 35-39).

Ensuite, Rivenc ajoute des exemples de mots effacés par la commission et qui se sont montrés essentiels dans le processus d'apprentissage :

- « mots à la mode (sic.) : *formidable, d'accord*, (« dans l'usage abusif qui tend à le substituer à *oui* ») ;

- mots 'familiers et vulgaires' *bouquin, vélo, gosse, copain, gars, type, se foutre de, machin, truc* ;
- *absolument, complètement, extrêmement* ('employés par une sorte d'abus affectif comme simples termes d'intensité' On les remplace par des adjectifs 'à valeur normale' précédés de très ;
- *cas, confiance, doute, effet, espèce, genre, impression, problème, etc.* ('peu utiles à ce degré') » (Rivenc, 2006, pp. 35-39).

En parlant de la problématique de la fréquence, il faut se poser la question de savoir si on veut présenter la langue française avec le vocabulaire qui est « véritable » d'après les recherches ou celui qui se croit efficace dans la liste finale de mots du registre standard. Il y a aujourd'hui encore des manuels qui ne dévoilent aux étudiants que le vocabulaire neutre et cachent la beauté et la richesse de la langue française. Souvent, ce sont des mots comme *truc*, *machin* ou *bidule* qu'on entend au lieu du mot *chose* mais très peu de manuels proposent ces mots comme des équivalents.

Jusque-là on a parlé uniquement du principe de la fréquence. Mais selon Cuq et Gruca, il y a une autre approche qui a été développée dans la liste finale du Français fondamental : celle de la disponibilité « liée à l'intérêt que présentent les notions exprimées par les mots [...] Une enquête a donc été effectuée auprès d'écoliers de quatre départements éloignés : ils devaient écrire 20 mots qui leur semblaient les plus utiles en fonction des 15 centres d'intérêt dénombrés par les membres de la commission : les parties du corps, les vêtements, la maison, les meubles de la maison, les aliments et les boissons des repas, la vaisselle, les ustensiles de cuisine, l'école et le matériel correspondant, la ville, le village, les moyens de transport, les travaux des champs et du jardinage, les animaux, les jeux et les distractions et, enfin, les différents métiers » (Cuq & Gruca, 2005, p. 198). On voit bien, que ces champs lexicaux sont utiles pour le français quotidien, malgré le fait que par exemple *les travaux des champs et du jardinage* ou bien *les jeux et les distractions* peuvent être considérés comme restreints ou bien spécialisés et alors peu convenable pour l'enseignement à des élèves lambdas, *les travaux de champs et jardinage* étant trop focalisé sur les bricoleurs et *les jeux et les distractions* peu utile pour les apprenants adultes.

6.2 Un niveau-seuil

*Un niveau-seuil*¹⁸ est un projet introduit par le Conseil de l'Europe dans les années 70. Bien qu'il ait été créé comme un support pour l'approche communicative il ne s'agit pas d'une idée originale. Selon El Halfaoui, il s'inspire (avec d'autres langues comme l'allemand, l'espagnol, le portugais, l'italien) de *The Threshold Level* en anglais (El Halfaoui, 1998, p. 20).

Malgré qu'on en parle ici en rapport avec la sélection du vocabulaire, il s'agit plutôt de phrases utilisées dans diverses situations de communication, rassemblées dans « environ 700 pages organisées en cinq sections » (Constantinescu-Stefanel, 2002, pp. 23-24) selon leurs fonctions, endroit, relation entre les locuteurs¹⁹ etc.

Constantinescu-Stefanel explique que « le Niveau Seuil ne s'occupe que des débutants en établissant les objectifs qu'ils devront atteindre après ce qui serait un premier cours de langue » (Constantinescu-Stefanel, 2002, pp. 23-24). Les étudiants étant des débutants complets, ils apprennent à utiliser les phrases utiles dans les situations données. Cela veut dire que le vocabulaire est enseigné en contexte et souvent dans des collocations utiles pour communiquer.

Le noyau communicatif repose sur les « actes de parole », terme introduit par Austin²⁰. En fait, le vocabulaire n'y est pas enseigné mais on le travaille à travers ces actes de parole, cela veut dire en travaillant les « actes locutionnaires » (ce qu'on dit, le sens premier) et « illocutionnaires » (ce qu'on veut vraiment dire en prononçant les actes locutionnaires, le sens secondaire). Il est montré comment demander, comment s'excuser, comment exprimer les émotions, comment réagir – en résumé comment participer à un dialogue. Bien sûr, il faut s'adapter à un certain contexte et respecter notre relation avec l'interlocuteur afin de pouvoir adapter nos intentions communicatives, que cela soit d'un côté poli et acceptable mais de l'autre côté compris clairement – en d'autres termes, pour que les actes illocutionnaires soient bien compris.

Le chapitre important d'*Un niveau seuil* s'appelle « *Objets et notions* »²¹, on y trouve « les notions générales comme l'espace, la durée, l'inclusion et les notions spécifiques comme

18 (Coste, Courtillon, Ferenczi, Martins-Baltar, & Papa, 1976)

19 : Telles relations comme « les relations familiales, les relations professionnelles, les relations grégaires, les relations commerciales, les relations civiles et fréquentation des médias » (Cuq & Gruca, 2005, p. 201).

20 (Austin, 1962)

21 (Coste, Courtillon, Ferenczi, Martins-Baltar, & Papa, 1976)

le restaurant, la circulation automobile : il définit également le lexique pour s'exprimer » (Cuq & Gruca, 2005, pp. 200-201).

Évidemment, le vocabulaire peut être réemployé dans plusieurs domaines, c'est pourquoi il y a la dernière partie « *Index* »²² où tous les termes sont mis en ordre alphabétique avec les références vers chaque domaine. Malgré la section « *Index* », on pourrait dire en général que le système de regroupement des idées marche onomasiologiquement et qu'il aide à la mémorisation grâce à l'enchaînement des idées.

Le manuel *Archipel*²³, qui a suivi les méthodes d'un *Niveau-seuil*, a été ciblé sur les débutants adultes et a tout à fait respecté l'individualité et besoins langagiers de chaque apprenant, en proposant un grand nombre de dialogues dans différents contextes. Les dialogues comptent quelques lignes et, étonnamment, contiennent souvent le vocabulaire non-standard (ouais, bouffer, foot, zut, etc.) qui montrent plutôt le caractère oral.

6.3 Liste de fréquence lexicale

Des outils de référence du vocabulaire créé d'après la fréquence d'apparition des mots ne sont pas du tout démodés. Stéphane Malphettes nous informe qu'en 2002, le lexicologue Étienne Brunet a proposé une liste de 1500 mots les plus fréquents pour « rédiger les programmes scolaires. Le lexicologue a analysé les mots qui revenaient le plus fréquemment à partir d'un corpus de différentes œuvres littéraires des 18e, 19e et 20e siècles. Parmi eux, on peut citer des écrits de Marivaux, Rousseau, Voltaire, Chateaubriand, Sand, Zola et encore l'intégralité de la Comédie Humaine de Balzac. La totalité du corpus comportait 20 millions de mots et 1500 mots en ont été extraits. Ils sont les plus fréquents de la langue française. Pour cette sélection, seuls les noms, les adjectifs et les adverbes et les verbes ont été conservés » (Malphettes, 2010). L'œuvre d'Étienne Brunet, *Liste de fréquence lexicale*, peut se trouver sur le site officiel d'éduscol, qui est un portail national des professionnels de l'éducation, supporté directement par le Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Cette liste est bien complexe, elle contient le tri « par fréquence », « par ordre alphabétique » et « par la nature »²⁴ (Brunet, 2014).

22 Coste, Courtillon, Ferenczi, Martins-Baltar, & Papa, 1976

23 Courtillon & Raillard, 1982

24 parties du discours

6.4 Des outils de référence du vocabulaire : conclusion

Un des critères principaux pour le choix du vocabulaire à enseigner dans la classe est la fréquence. Ces listes permettent de voir les mots les plus fréquents de la langue française. Les différents auteurs ont choisi selon des critères un peu différents comme le corpus de la langue écrite (Henmon, Vander Beke) ou orale (*le Français fondamental*).

On peut mettre en contraste aussi les listes de Baker (qui a insisté sur le fait que certains champs lexicaux doivent être enseignés dans leur complexité malgré leur fréquence) et celle de Brunet (dont la sélection des numéros jusqu'à 20 inclut juste 1-10, 12 et 20).

Le critère du choix étant souvent basé sur la fréquence était parfois combiné avec le critère de la disponibilité (Baker avec le vocabulaire de classe et la civilisation et le *Français fondamental* avec leurs centres d'intérêt : les vêtements, les parties du corps, la ville, la maison, la nourriture, etc.)

Dans le *Niveau-seuil*, le choix du vocabulaire est basé uniquement sur les actes de parole proposés dans les situations données, comme par exemple demander une chose dans un restaurant. La fréquence n'est alors pas le critère essentiel ici.

Le public visé est aussi un critère de sélection. L'Abbé de l'Épée a choisi le vocabulaire pour les sourds-muets, Baker pour les enfants et le *Niveau-seuil* travaille avec les références adultes.

Ces outils de référence méritent une place dans ce travail pour leur pluralité de vues sur le choix du vocabulaire enseigné en classe, qui n'est pas toujours identique. On a vu que la fréquence, la disponibilité, les parties du discours, les relations sémantiques, le public visé etc. font partie des critères de sélection. Dans la partie pratique, on démontrera comment certains facteurs pris en compte dans des outils de référence influencent la forme et le contenu des manuels du type vocabulaire.

7 Aspects psychologiques et neurolinguistiques de l'apprentissage du vocabulaire

Y-a-t-il des étudiants qui ne réussiront jamais à apprendre la langue ?

Comment ont-ils alors réussi à acquérir leurs langues maternelles ? On entend ce mythe bien souvent de la part de ces étudiants. Peut-être s'agit-il juste de stratégies d'apprentissage mal choisies ou un manuel peu convenable. Par les temps qui courent, il y a quand même des méthodes diverses qui traitent les élèves comme des individus et vont au-devant de leurs souhaits et besoins langagiers. Dans la partie de ce travail consacrée aux méthodes, on parle de la suggestopédie selon laquelle la capacité cérébrale peut être augmentée et que c'est en activant les deux hémisphères que l'effet de l'apprentissage devient plus efficace.

Est-ce que les découvertes dans les champs de psychologie et neurolinguistique peuvent vraiment aider dans la didactique des langues ? Est-ce que le processus d'apprentissage du vocabulaire peut être rendu plus efficace en sachant quels types d'intelligences, styles didactiques ou hémisphères dominants ont les étudiants ? La mémoire ne sert-elle dans l'apprentissage des langues que simplement comme un compartimentage dans le cerveau qui ne peut être rempli que par la mémorisation des vocables ? Dans ce chapitre, on va proposer les divisions des intelligences, styles didactiques, hémisphères dominants et types des mémoires fournis par des spécialistes en esquissant les activités favorables pour que les étudiants puissent acquérir de meilleurs résultats dans le champ d'apprentissage du vocabulaire.

7.1 Les types d'intelligence

Il y a plusieurs types d'intelligences dominants sur lesquels on peut mettre l'accent quand on enseigne le vocabulaire. Comme il existe des activités qui sont favorables pour certains apprenants et peu favorables pour des autres, il faut essayer d'en utiliser le maximum en changeant souvent les activités. Howard Gardner a divisé les types d'intelligence ainsi : « linguistique », « musicale », « logico-mathématique », « spatiale », « corporelle-kinesthésique » et « personnelle » (« interpersonnelle » et « intrapersonnelle ») (Gardner H. , 1983, pp. 73-276).

L'intelligence linguistique est typique pour ceux qui ont une capacité plus grande de travailler des mots et de s'en servir, souvent les écrivains. Dans l'apprentissage des langues, celle-ci est la plus importante. Dans le cadre du vocabulaire, les apprenants vont aimer les activités dans lesquelles il sera donné une liberté créative, comme par exemple narrer une histoire extraordinaire.

L'intelligence musicale est attribuée aux gens qui sont à l'aise avec la prononciation, le rythme et l'intonation et qui vont apprécier l'apprentissage du vocabulaire à travers les chansons. On peut les faire imiter un mot dans une mélodie qui leur semble correspondante à ce vocable, par exemple avec les verbes trinquer imiter le son des verres etc.

L'intelligence logico-mathématique signifie que pour les apprenants avec ce type d'intelligence, on peut choisir des tâches logiques, par exemple les devinettes, le pendu, les mots croisés. Ils vont probablement apprécier la classification dans la carte sémantique et la morphologie de nouveaux mots.

L'intelligence spatiale est favorable à l'apprentissage du vocabulaire à travers la visualisation, alors la connexion avec les objets réels sera utile ainsi que les cartes mentales en couleur, les images, la vidéo etc. On peut leur faire dessiner des mots qu'ils viennent d'apprendre en deux équipes. Celui dont l'équipe devine le mot en premier gagne un point.

L'intelligence corporelle-kinesthésique était utilisée surtout dans la méthode par le mouvement. Chaque activité liée au mouvement aidera les apprenants avec ce type d'intelligence à retenir le nouveau vocabulaire, on peut les faire faire la pantomime avec les mots.

L'intelligence personnelle peut être encore divisée en deux. Ce sont l'intelligence interpersonnelle et l'intelligence intrapersonnelle. L'intelligence interpersonnelle signifie que l'apprenant va mieux apprendre le vocabulaire en travaillant en équipe et en ayant une tâche à effectuer ou situation de communication à résoudre. Le jeu de rôle dans laquelle il doit utiliser le vocabulaire, en coopération avec ses camarades, serait un bon choix. L'intelligence intrapersonnelle est, à l'inverse de l'intelligence interpersonnelle, une capacité d'un apprenant à travailler seul. Celui appréciera le travail autonome en effectuant les exercices du vocabulaire lui-même, la lecture avec des exercices sur des vocables qui sont utilisés dans le texte serait une bonne activité.

7.2 Les styles didactiques

On peut s'orienter sur trois styles didactiques, les styles dominants caractéristiques des apprenants. Vlčková et Lojová distinguent : le type visuel, le type auditif et le type kinesthésique :

Le type visuel se fixe sur les stimuli visuels, il faut donc qu'il absorbe la langue par ses yeux. Il devrait beaucoup lire et écrire, travailler avec des images, des vidéos, des cartes mentales et utiliser son imagination visuelle.

Le type auditif, par contre, apprend la plupart du programme par la forme sonore, on doit donc plus travailler sur la langue parlée. On lui fait écouter des chansons, écrire une dictée, discuter, raconter, lire à haute voix, etc. des exercices utilisant l'imagination sonore sont également fructueux.

Le type kinesthésique apprend soit par le toucher soit par association avec le mouvement, alors on lui propose des jeux qui le forcent à bouger, chercher et changer des objets de place dans la classe, exécuter les ordres, mimer ou jouer une histoire, etc. (Lojová & Vlčková, 2011, pp. 48-55)

7.3 Les hémisphères dominants

Comme un cerveau est latéralisé, l'hémisphère droit gère la partie du corps gauche et vice versa, l'hémisphère gauche gère la partie du corps droite. Mais où est donc le centre de la langue ? Une réponse partielle prend en compte le fait qu'un locuteur est gaucher ou droitier. Bien que le centre de la langue peut être situé dans les deux hémisphères, il est prouvé que chez les droitiers «la latéralisation est complète tandis que dans le cas des gauchers la situation est loin d'être aussi claire » (Bouton, 1984, p. 64). Crystal suggère que parmi les gauchers il y a 60% dont l'hémisphère gauche est dominant ou intervient beaucoup en ce qui concerne la langue (dans ce cas il s'agit de dominance mixte) (Crystal, 2007, p. 173). Comment se manifestent les deux hémisphères ? L'hémisphère gauche est d'après Sprenger plutôt logique et travaille avec les éléments, s'intéresse à la langue verbale et analyse ce qui est dit. Par contre, l'hémisphère droit travaille avec l'ensemble, les émotions, la langue non-verbale et juge comment quelque chose est dit (Sprenger, 1999, p. 42). Jensen le précise en disant que l'hémisphère gauche préfère l'usage de la langue et du texte sous une certaine logique, souvent linéaire, en comparaison avec l'hémisphère droit qui agit plutôt d'une manière spatiale sans prendre en considération l'ordre temporel. Celui-ci peut être créatif (Jensen, 1998).

Lojová et Vlčková s'intéressent aux styles d'apprentissage auprès des apprenants avec divers hémisphères dominants. Pour le but de ce travail, on va toucher juste les points du vocabulaire :

Les apprenants avec l'hémisphère gauche dominant procèdent les informations analytiquement. Ils ont tendance à apprendre les vocables isolément et les mettre dans des systèmes logiques (tableaux, divisions, classifications). Ils préfèrent des questions aux choix limités et l'apprentissage du vocabulaire conscient, qu'ils lient logiquement à ce qu'ils ont

déjà appris. Ils sont forts en orthographe et quand ils écoutent ou lisent, ils utilisent la stratégie ascendante. Ils mémorisent le vocabulaire parfois en faisant les cartes mentales, parfois en se fabriquant les moyens mnémotechniques. Ils peuvent avoir des difficultés avec la traduction mot par mot, qu'ils utilisent dans leur expression orale et écrite.

Les apprenants dont l'hémisphère dominant est le droit préfèrent l'apprentissage hétérogène, qui s'appuie sur des domaines divers. Ils se créent toute une structure d'associations – les plus riches le meilleur – sur le pôle visuel, auditif et kinesthésique. Il faut employer tous les sens et changer très souvent d'activités, qu'elles soient les plus créatives possibles pour que les apprenants se fassent des associations riches. Ils aiment les images et des affiches sur lesquelles ils peuvent voir les éléments cibles tous ensemble, les cartes, les histoires et d'autres matériaux qui travaillent avec l'imagination. Ils commencent à apprendre le vocabulaire plutôt pêle-mêle, mais toujours de point de départ plus complexe, en voyant le réseau du vocabulaire complet, bien en contexte. Pour avoir toujours de nouveaux stimulants ils apprécient le travail en groupe, les tâches de communication, le jeu de rôle, et les jeux dans lesquels on change souvent de milieu et où on bouge. Les supports multimédias comme les DVD interactifs et les chansons sont très efficaces aussi. Leur intuition est employée plus que les règles, cela entraîne que d'un côté il se peut qu'ils fassent des erreurs (par exemple en orthographe ou sur le choix du vocable) mais de l'autre côté, ils auront moins de soucis et de blocage en communication. Quand ils ne connaissent pas le mot, ils peuvent le paraphraser, utiliser le langage corporel ou dessiner. Ils aiment découvrir les mots eux-mêmes, l'ambiance en classe et les émotions sont très importantes comme elles font partie de la communication non verbale localisée, elle aussi, dans l'hémisphère droit. Dans les compétences réceptives ils procèdent plutôt d'après le modèle descendant en cherchant tout d'abord le sens global, et c'est après qu'ils sont capables de déduire le sens des mots inconnus. Ils préfèrent les questions ouvertes pour pouvoir toucher plusieurs points dans leurs réponses (Lojová & Vlčková, 2011, pp. 80-84).

7.4 La mémoire

La grammaire est une question de compréhension et d'habitude, mais la connaissance du vocabulaire est presque essentiellement un sujet de la mémoire. Pin illustre les pensées de Noam Chomsky, qui « a établi le concept de grammaire universelle dans son ouvrage *Le langage et la pensée*²⁵. Il émet l'hypothèse de ce qu'il appelle des 'universelles linguistiques',

25 Chomsky, 1967

c'est-à-dire des structures communes à toutes les langues, inhérentes à l'esprit humain et à l'apprentissage du langage chez l'enfant. [...] il existe une grammaire universelle innée, qui serait le domaine de compétence spécifique propre à notre espèce » (Pin, 2012, p. 157).

Puisque la structure de la langue est, d'après Noam Chomsky²⁶, « innée », chaque homme comprend le sens de chaque nouvelle phrase même s'il ne l'a jamais entendue avant et sait la produire, même si ni lui ni personne d'autre ne l'ont jamais produite avant. Le vocabulaire doit lui être appris par cœur. Ce n'est qu'après avoir appris le signifiant (la forme) qu'on peut comprendre le signifié.

7.4.1 Où se trouve la langue ?

Le cerveau humain est comme une éponge qui absorbe les informations données. Sprenger explique que quand on utilise la langue, on emploie non seulement le secteur de Wernicke, qui correspond à la mise en place de la compréhension de la langue (et du vocabulaire) en général, et le secteur de Broca, qui correspond à la production de la langue. La langue est associée aussi à d'autres lieux comme par exemple le lobe occipital – informations visuelles, lobe temporelle – informations auditives, cortex moteur – informations kinesthésiques et d'autres (Sprenger, 1999, pp. 49-50).

Où est donc stocké le vocabulaire ? Nebeská parle d'un « lexicon mental », ou bien « d'un vocabulaire subjectif », qui enregistre des informations de chaque mot comme la relation entre la notion et son sens dans les structures. Chaque mot contient tout un assemblage d'informations (sa prononciation, son orthographe, son sens, et ses fonctions syntactiques) et se situe dans plusieurs structures dont il fait partie. Le contexte est extrêmement important, comme dans chaque situation de communication, plusieurs structures s'activent et les mots sont choisis d'après plusieurs critères. Certains assemblages sont petits, d'autres sont plus grands, cela dépend de plusieurs critères :

- Champs sémantiques
- Principe de coordination
- Principe de subordination
- Organisation en paires
- Organisation paradigmatique (synonymie, antonymie)
- Organisation syntagmatique (les collocations)
- Proximité sonore

²⁶ Chomsky, 1967

- Proximité morphologique (les suffixes)

(Nebeská, 1992, pp. 67-85)

C'est pourquoi dans divers contextes on active diverses structures et assemblages, par exemple en écrivant un poème, on va chercher les mots de proximité sonore. N'ayant pas le contexte, on va activer ceux qui sont le plus faciles à activer, comme on peut le voir dans les jeux d'associations libres. Chaque individu a l'organisation de son lexique mental un peu différent à cause de son histoire personnelle et donc va répondre différemment.

Comment le mot arrive-t-il dans notre cerveau ? C'est par nos sens. Cela peut être à l'oral. Les sons « aboutissent au système auditif, qui les analyse et envoie un message au cortex auditif. Si les sons sont décodés dans l'aire de Wernicke, ils sont [mis ensemble et] compris comme ayant le sens » (Pin, 2012, p. 163). Avec le mot écrit, le processus est identique selon Pin, sauf que le mot arrive d'abord dans le cortex visuel et est ensuite envoyé dans le « 'gyrus angulaire' où la structure orthographique du mot est déchiffrée ». Ce qui arrive ensuite est le même cheminement vers l'aire de Wernicke (Pin, 2012, p. 163) . Le processus est simple si on est familier avec les mots, mais si le mot est nouveau pour nous, il faut le mémoriser pour pouvoir y avoir accès directement ensuite. Une question qui se pose est Comment et où mémorise-t-on le vocabulaire?

7.4.2 Les types de mémoire

Il est indispensable de mentionner plusieurs types de mémoire. D'après la longueur, on distingue la mémoire à court terme et celle à long terme. Marilee Sprenger suggère que la mémoire à court terme dure de 15 à 30 secondes et si on réemploie son contenu, celui-ci arrive à la mémoire de travail pendant plusieurs heures et peut continuer jusqu'à la mémoire à long terme, qui est illimitée dans sa durée (Sprenger, 1999, p. 48).

Il y a donc plusieurs types de mémoire où on peut stocker le vocabulaire. On peut tout d'abord citer Squire et Kandel qui en distinguent principalement deux :

- .1) La mémoire déclarative est la « mémoire des faits, des idées et des événements, des informations qui peuvent être consciemment rappelées sous forme de propositions verbales ou d'images mentales »
- .2) La mémoire non déclarative est « inconsciente. L'apprentissage non-déclarative s'accompagne souvent d'une certaine capacité de rappel. [...] Différentes formes de la mémoire non déclarative semblent dépendre des régions cérébrales distinctes, telles que l'amygdale, le

cervelet, le striatum ainsi que des systèmes sensoriels et moteurs spécifiques recrutés pour les tâches réflexes » (Squire & Kandel, 2002, p. 20)

Pour l'apprentissage du vocabulaire, on a besoin des deux. Bien sûr, la mémoire déclarative sera plus utilisée dans la classe, comme elle est explicite et consciente. Chaque fois qu'on intervient volontairement dans notre mémoire pour y chercher un mot, il s'agit de la mémoire déclarative. Cela ne veut pas dire que la mémoire non déclarative n'est pas du tout utilisée. Par exemple, lire les mots et les décoder est tout à fait la question de mémoire non déclarative, comme on le fait automatiquement.

La mémoire à long terme est, d'après Sprenger, encore divisée en mémoires « sémantique, épisodique, procédurale, automatique et émotionnelle ».

- La mémoire sémantique est celle qui est liée aux mots et stockée dans l'hippocampe. Là, toutes les nouvelles informations se collent aux mémoires plus anciennes.
- La mémoire épisodique, par contre, fonctionne sur la base de localisation. On se rappelle où on a entendu le mot si on se retrouve dans le même milieu.
- La mémoire procédurale est liée aux savoir-faires, c'est plutôt automatique comme par exemple « faire du vélo »
- La mémoire automatique, elle, est la *mémoire d'une réponse conditionnée*²⁷. C'est une mémoire qu'on a automatisé grâce à la répétition fréquente, comme « l'alphabet » ou bien les mots qui vont souvent ensemble comme « ici et là » ou « noir et blanc »
- La mémoire émotionnelle stocke les mémoires émotionnelles et provoque les réactions très fortes. Elle est la plus puissante, comme elle peut prendre le contrôle de toutes les autres mémoires, comme c'est elle qui est responsable des hormones de stress et bloque le fonctionnement courant des autres mémoires²⁸ (Sprenger, 1999, pp. 50-54).

²⁷ Jensen, 1998

²⁸ Sprenger, 1999, pp. 50-54

Une fois placé dans la mémoire à court terme, le vocable peut être extrait à travers les divers types de la mémoire. Par contre si l'on rencontre un mot pour la première fois, il faut le placer d'abord dans la mémoire à long terme. Comment peut-on le transmettre de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme ? Il y a diverses stratégies et techniques de mémorisation.

7.4.3 Les stratégies de mémorisation du vocabulaire

Combien de temps faut-il alors répéter un mot pour que les apprenants le mémorisent?

La réponse est donnée par le psychologue Hermann Ebbinghaus, qui a, selon Boneau, fait plusieurs expériences sur lui-même en essayant de mémoriser de nouveaux mots. Pour être sûr que les mots seraient nouveaux pour lui, il a inventé de nouveaux mots et a essayé de les apprendre par cœur en lisant et répétant les mots sur les cartes à haute voix. Après une heure, il a repris les cartes. Il lui était suffisant moins de 50% du temps original pour mémoriser les mots. Après 2 jours, il a mis juste 20% du temps original, ce qui était le cas aussi après un mois (Boneau, 1998). Comme on peut voir, l'effet de répétition est clair. On diminue le temps d'apprentissage à chaque essai et plus tard, celui-ci se stabilise.

Dans une expérience effectuée par Tony Buzan²⁹ la réactivation est comptée ainsi : « la première réactivation devrait avoir lieu environ dix minutes après une séance d'une heure et devrait elle-même durer dix minutes. Ceci permet de prolonger de vingt-quatre heures la durée de la mémorisation jusqu'au moment de la seconde réactivation qui, elle, durera de deux à quatre minutes. Après quoi la mémorisation durera probablement une semaine au bout de laquelle une nouvelle réactivation de deux minutes aura lieu. La suivante ne prendra place qu'un mois plus tard...après cette période, les connaissances se fixeront dans la mémoire à long terme »³⁰ (Grebot, 1994, pp. 88-89)

Elisabeth Grebot suggère globalement deux techniques pour la mémorisation des mots: l'autorépétition et le travail conscient sur les trois codes (sémantique, acoustique et imagé). Elle argumente que pendant l'autorépétition, les mots les plus retenus sont ceux au début de la liste grâce à « l'effet de primauté » et à la fin grâce à « l'effet de récence » (Grebot, 1994, pp. 80-89). Pour mieux retenir les mots, il faut mettre les nouveaux éléments en relation sémantique, cela veut dire dans un plan hiérarchique, synonymie, antonymie, etc. Le code acoustique est employé à l'écoute. C'est en écoutant les mots dans des contextes, avec des

²⁹ Buzan, 1979

³⁰ Grebot, 1994, pp. 88-89

intonations et des timbres différents, qu'on retient l'image acoustique. Finalement, le code imagé nous aide à se faire une image mentale qui s'associe avec le mot. Grebot mentionne une étude de McKellar ³¹, qui a prouvé qu'entre 500 adultes, 97% ont dit qu'ils utilisaient l'imagination visuelle, 93% l'imagination auditive, 74% imagination kinesthésique, 70% l'imagination tactile, 67% imagination gustative et 66% imagination olfactive (Grebot, 1994, p. 63). Si on ne dispose pas d'un stimulus dans la classe, on peut l'imaginer facilement et l'effet sera semblable.

Lachout a également dit que d'après les statistiques « on se souvient de

- 10% de ce qu'on a lu
- 20% de ce qu'on a entendu
- 30% de ce qu'on a vu
- 50% de ce qu'on a entendu et vu
- 70% de ce qu'on a dit
- 90% de ce qu'on a fait » (Lachout, 2011, p. 29)

De manière résumée, pour atteindre la mémorisation à long terme la plus efficace, il faut essayer de transporter les mots à travers tous les codes et imaginations, comme c'est plus facile de retenir le mot, qui réside dans diverses aires.

31 McKellar P., 1972

8 Aspect psychologiques et neurolinguistiques : conclusion

Dans ce chapitre, on a présenté un panorama des vues psychologique et neurolinguistique. Il est clair que le vocabulaire devrait être appris en considérant chaque apprenant comme un individu avec divers types d'intelligences, styles didactiques et hémisphères dominants. Si on connaît les cheminements mentaux de ces apprenants, on peut simplifier leur apprentissage du vocabulaire et le rendre plus effectif. En plus, dans le sous-chapitre consacré à la mémoire, on a dévoilé des procédés qui permettent de stocker le vocabulaire dans des associations avec plusieurs types de mémoire en utilisant s stratégies de mémorisation ainsi que de visualisation. Il est favorable de combiner des activités pour permettre aux étudiants de trouver ce qui leur convient. On devrait utiliser divers supports, documents et activités pour assurer la mémorisation menant vers la connaissance de chaque mot qu'on veut leur apprendre.

8.1 Quand connaît-on vraiment le mot ?

Une fois qu'on mémorise un mot, il est stocké dans la mémoire à long terme. Cependant, on ne le connaît pas encore bien car, selon Nation, connaître vraiment un mot, cela veut dire connaître son sens, sa forme écrite, sa forme orale, son comportement grammatical, ses collocations, son registre, ses associations et sa fréquence (Nation, 2001, p. 31).

8.1.1 Connaître le sens du mot: Relations sémantiques paradigmatiques

Dans la partie de ce travail consacrée à la neurolinguistique (Un des critères principaux pour le choix du vocabulaire à enseigner dans la classe est la fréquence. Ces listes permettent de voir les mots les plus fréquents de la langue française. Les différents auteurs ont choisi selon des critères un peu différents comme le corpus de la langue écrite (Henmon, Vander Beke) ou orale (*le Français fondamental*)).

On peut mettre en contraste aussi les listes de Baker (qui a insisté sur le fait que certains champs lexicaux doivent être enseignés dans leur complexité malgré leur fréquence) et celle de Brunet (dont la sélection des numéraux jusqu'à 20 inclut juste 1-10, 12 et 20).

Le critère du choix étant souvent basé sur la fréquence était parfois combiné avec le critère de la disponibilité (Baker avec le vocabulaire de classe et la civilisation et le *Français*

fondamental avec leurs centres d'intérêt : les vêtements, les parties du corps, la ville, la maison, la nourriture, etc.)

Dans le *Niveau-seuil*, le choix du vocabulaire est basé uniquement sur les actes de parole proposés dans les situations données, comme par exemple demander une chose dans un restaurant. La fréquence n'est alors pas le critère essentiel ici.

Le public visé est aussi un critère de sélection. L'Abbé de l'Épée a choisi le vocabulaire pour les sourds-muets, Baker pour les enfants et le *Niveau-seuil* travaille avec les références adultes.

Ces outils de référence méritent une place dans ce travail pour leur pluralité de vues sur le choix du vocabulaire enseigné en classe, qui n'est pas toujours identique. On a vu que la fréquence, la disponibilité, les parties du discours, les relations sémantiques, le public visé etc. font partie des critères de sélection. Dans la partie pratique, on démontrera comment certains facteurs pris en compte dans des outils de référence influencent la forme et le contenu des manuels du type vocabulaire.

Aspects psychologiques et neurolinguistiques de l'apprentissage du vocabulaire) on peut lire que les mots sont liés à d'autres mots qui sont proches dans leur sens. Ils peuvent être stockés et récupérés entre autre grâce aux liens sémantiques.

Il n'est pas possible de traduire certains mot, comme quelques expressions qui n'ont pas d'équivalent exacts. D'après Lewis, la tendance de croire qu'il y a toujours un mot dans la langue maternelle qui correspond exactement à un mot de la langue étrangère ralentit le processus d'apprentissage (Lewis, 1999, p. 185). Comment peut-on alors comprendre le sens ? Il vaut essayer de le comprendre à partir du contexte (en écoutant une écoute ou lisant un texte, on peut déduire le sens, malgré le risque de compréhension imprécise), des images (bien que comprendre le vocabulaire abstrait est beaucoup moins évident) et des relations sémantiques (à travers diverses relations paradigmatiques de synonymie, antonymie, méronymie, hyperonymie et hyponymie).

Synonymie

La synonymie est un cas de relation sémantique où « deux éléments linguistiques ont le même sens » (Bogaards, 1994, p. 31). Cependant, une langue ne dispose pas souvent de synonymes purs, comme la langue est souvent sélective est laisse tomber dans l'oubli les mots dont on n'a pas besoin. Johnson observe, que « Les mots sont rarement synonymiques de façon précise [...] les noms ont souvent beaucoup d'idées mais peu d'idées ont beaucoup de noms » (Johnson, 2005, p. 15). S'il apparaît un nouveau mot qui signifie tout à fait la même chose, on remplace au fil du temps un ancien mot par un nouveau ou bien on rejette ce nouveau vocable qui n'est pas encore assez puissant pour gagner une nouvelle position. On se rend compte de cela quand on essaie d'utiliser deux synonymes dans deux contextes et qu'on arrive au point de la phrase où remplacer un mot par son synonyme semble peu logique. Atkins et Rundell argumentent que « Le plus proche qu'on peut recevoir, c'est un pseudo-synonyme et les synonymes dans les dictionnaires se montrent souvent à être les co-hyponymes ou mots superordinés [...] la synonymie pure est rare à travers les langues sauf les noms des objets concrets que les deux sociétés partagent » (Atkins & Rundell, 2008, p. 135).

Comme la société détermine aussi les connotations des mots, Bogaards poursuit en disant qu'« il faut stipuler que la synonymie a surtout trait au sens dénotatif. Si, dans un contexte donné, deux UL³² sont équivalentes sur le plan dénotatif, on peut les tenir pour

32 unités lexicales

synonymes. Il y a très peu d'UL qui se valent aussi à leurs connotations » (Bogaards, 1994, pp. 31-32).

Principalement, on peut en déduire une règle que s'il s'agit d'une synonymie pure en deux langues, on peut utiliser la traduction. Sinon, on peut utiliser la synonymie proche dans une langue pour différencier le sens.

Antonymie

L'antonymie est, selon Galisson et Coste, une « relation entre deux signes dont les sens sont contraires, ex. : petit est en relation d'antonymie avec grand ; petit est l'antonyme de grand et inversement » (Galisson & Coste, 1976, p. 31)

De la même manière que la synonymie, l'antonymie n'est pas si simple que cela puisse paraître. Selon Cruse³³, il y a plusieurs types d'antonymie. On va travailler surtout ceux choisis par Paul Bogaards pour pouvoir suivre la terminologie française correcte. Les antonymes sont alors divisés entre les complémentaires, les antonymes proprement dits, les opposés directionnels et les opposés relationnels.

Les complémentaires sont deux verbes ou adjectifs qui sont dans des « compartiments mutuellement éliminatoires » (Cruse, 1987, p. 197). Il n'y a pas d'autre possibilité que l'un ou l'autre dans un contexte donné. Prenons pour l'exemple une paire citée par Cruse : *mort – vivant*. Un homme peut être vivant ou mort. Il n'y a pas d'autre choix. L'un est un complément de l'autre. Alors dans une phrase : « Ce qui est dans la boîte n'est pas vivant » en présupposant logiquement qu'il s'agit de l'organisme on a « le droit de conclure que cette boîte contient quelque chose qui était une fois vivant » (Cruse, 1987, p. 200).

Les antonymes proprement dits « connaissent des gradations complètes mais ne couvrent pas tous un domaine : si une chose est plus ou moins facile, cela dépend de l'appréciation personnelle, et une chose qui n'est pas facile n'est pas nécessairement difficile » (Bogaards, 1994, p. 33) Si on utilise un autre exemple *heureux – triste*, on peut les mettre sur une échelle et sur celle-ci placer encore les mots comme *de bonne humeur* ou *de mauvaise humeur*, *gai* ou *désespéré*, *chagrin* et d'autres, nul n'impliquant ni excluant l'autre. Ils peuvent être intensifiés ou mis en comparaison (Cruse, 1987, p. 204), on peut alors dire que *Pauline est très heureuse* ou que *Pierre est plus triste que Paul*.

33 Cruse, 1987, pp. 197-220

Les opposés directionnels sont ceux qui vont toujours en directions contraires. Si un va *en haut*, l'autre va *en bas*. Si l'un va *à gauche*, l'autre va *à droite*. Si l'un va *dedans*, l'autre va *dehors* etc.. Cruse les décrit ainsi : « c'est la forme la plus pure dans la notion quotidienne du mouvement contraire (ex. mouvement dans direction opposées) » (Cruse, 1987, p. 223).

Les opposés relationnels « expriment une relation entre deux entités, en spécifiant la direction de l'un vers l'autre le long d'un axe [...] *A a précédé B, B a succédé A* [...] *A est un maître de B. B est un servent de A* » (Cruse, 1987, p. 231) Chaque acteur, activité ou direction implique un autre acteur, activité ou direction Cette implication est tout à fait logique comme l'un n'existerait pas sans l'autre et vice versa.

Bien que les antonymes puissent servir comme une illustration du sens très efficace, comme les synonymes, il faut les introduire dans le contexte. Sinon, on risque une incompréhension ou pire, une méprise.

Hyponymie et hyperonymie

L'hyponyme est un vocable qui fait partie d'une sphère du vocabulaire spécifique (hyperonyme) comme par exemple la carotte et les légumes ou bien les légumes et la nourriture (sur cette échelle, l'hyperonyme devient l'hyponyme). Selon Bogaards, « on parle d'hyponymie quand le sens d'une UL est impliqué dans celui d'une autre mais non à l'inverse. Ainsi, le sens de rose implique celui de fleur, mais le sens de fleur n'implique pas celui de rose » (Bogaards, 1994, p. 34). Si on dit une phrase : Les fleurs sont belles mais chères, cela veut dire que les roses (aussi) sont belles mais chères. À l'inverse, si on dit : Les roses sont belles mais chères, cela ne veut pas dire que (toutes) les fleurs sont belles mais chères. L'hyponymie et l'hyperonymie sont utilisés entre autres dans les manuels du type vocabulaire : Une page contient un titre – hyperonyme (par exemple le vêtement) et sous celui il y a plein de co-hyponymes (un pantalon, une chemise, une écharpe, etc.). Cela est très efficace si on veut apprendre le vocabulaire d'une aire spécifique et convenable si on essaie d'illustrer rapidement un mot.

Méronymie et holonymie

La méronymie est une relation sémantique qui « reflète une relation d'une partie vers l'ensemble » (Atkins & Rundell, 2008, p. 136). Cela veut dire qu'un élément donné est subordonné à celui qui est supérieur. À la différence des hyponymes et des hyperonymes, les méronymes (parties) font physiquement partie de l'holonyme (l'ensemble), comme par exemple les parties d'une voiture (moteur, pneu, volant, capot, pare-brise, etc.). Les

méronymes sont les parties indispensables des holonymes. Si une voiture n'a pas des pneus, elle ne roulera pas. Cette relation sémantique peut nous servir à travailler le vocabulaire comme le corps humain chaque fois en employant une phrase : « Les parties de [holonyme] incluent [méronyme 1, méronyme 2, etc.] » (Cruse, 1987, p. 161). De plus, Cruse poursuit, un méronyme qui correspond à un objet physique doit faire partie d'autres co-méronymes, aussi objets physiques. Également, si une partie est un nom géographique, les autres noms doivent être des noms géographiques aussi (Cruse, 1987, p. 168). Cela est un avantage dans le processus d'apprentissage du vocabulaire, comme ces éléments stockés dans le cerveau sont interliés dans un filet sémantique.

Ce qui peut compliquer la situation, c'est la polysémie basée sur la relation de méronymie-holonymie. Une étude intéressante a été publiée par Brown et Witkowski en 1983 (Brown & Witkowski, 1983, pp. 72-89). Ils ont observé, qu'« une sur cinq langues mondiales utilise le même terme pour désigner un œil (méronyme) et le visage (holonyme) [...] De manière semblable, un peu moins de la moitié des langues mondiales établit un rapport polysémique entre 'main' et 'bras' comme le sens séparé du même mot et 39 pour cents [le font avec] 'jambe' et 'pied' » (Riemer, 2010, p. 140). Ce problème touche aussi les apprenants tchèques. Ils peuvent être influencés par le transfert négatif sémantique.

Pour faciliter l'apprentissage et profiter d'une relation méronymie – holonymie, on peut découper des images ou décomposer des objets et les faire recomposer aux étudiants. Avec cela, on emploie le style didactique visuel et kinesthésique, les intelligences logico-mathématique et corporelle-kinesthésique (recomposer les parties dans l'ensemble) ainsi que spatiale (surtout travailler l'imagination).

Les faux-amis

Bien qu'il ne s'agit pas d'une des relations paradigmatiques, il faut mentionner ce phénomène dans ce chapitre, puisque les faux-amis appartiennent à la problématique du sens. Les faux-amis sont deux mots dans deux langues différentes qui se ressemblent dans leurs formes orale ou écrite mais dont le sens n'est pas identique. Chuquet et Paillard nous renseignent que les faux amis sont les mots qui « peuvent être classés à l'aide de deux critères complémentaires : faux-amis complets ou partiels; parenté sémantique perceptible ou non » (Chuquet & Paillard, 1987, p. 224). On ne va pas examiner tous les cas, comme la problématique est très large, on va se suffire de quelques-uns :

- Le premier type «correspond aux mots qui ne présentent qu’une ressemblance graphique sans aucun rapport sémantique perceptible [...] le risque de confusion est assez faible » (Chuquet & Paillard, 1987, p. 225). Néanmoins, le risque est grand dans la production ainsi que la compréhension avec les apprenants débutants, comme ils peuvent essayer de transmettre le vocable de leur langue maternelle ou se retrouver confus quand ils lisent ou entendent un vocable qui leur rappelle un faux-ami. Les apprenants tchèques peuvent avoir difficulté avec les mots comme *tuš*, signifiant *l’encre de Chine* et le mot français de la même prononciation *une touche*. Ils n’ont rien à voir sauf la prononciation (forme orale). À l’inverse, le mot tchèque *pas* (*une taille, un passeport*) est graphiquement identique avec le mot français *pas*. Bien qu’il n’y a pas de ressemblance sémantique, les mots peuvent tromper.
- Un autre type de faux-ami est reconnu par « la ressemblance graphique à laquelle s’ajoute une parenté sémantique sans que les deux termes aient le même sens et puissent être traduits l’un par l’autre » (Chuquet & Paillard, 1987, p. 225). Avec ceux-ci on aura des difficultés, parce que ces mot sont proches non seulement dans leur forme (signifiant) mais aussi dans leur sens (signifié). Les mots *plan* et *projet* existent tous deux en tchèque (*plán* et *projekt*), mais leur sens est inverse. La phrase *Quels sont tes projets pour l’été ?* peut être mal traduite par *Jaké jsou tvé projekty na léto ?* Le sens des deux mots est sémantiquement proche, c’est pourquoi les apprenants peuvent les confondre non seulement au niveau débutant, mais aussi au niveau le plus avancé.
- Après, il y a des types de faux-amis qui parfois correspondent sémantiquement et parfois non. Ce sont les expressions idiomatiques³⁴, métonymiques, le cas des connotations etc.³⁵

En tchèque, c’est par exemple le mot *hazard* (*hasard*), qui dans l’expression français *jeu de hasard* fait très bien sens mais dans l’expression *par hasard* peut tromper. Cela marche aussi à l’inverse. Prenons un exemple de métonymie. On a déjà parlé des 75 mots pour les chaussures en français, il n’est alors pas surprenant que quand il y a deux mots en français : *des tennis* et *des baskets*, un Français peut

34 Cela fait aussi partie de l’axe syntagmatique, qui est mentionné dans le chapitre

35 Pour lire la division complète, voir Chuquet & Paillard, 1987, pp. 225-230

assumer que s'il y a un mot *tenisky*, il y aura sûrement un mot *basketky*.

Cependant, celui-ci n'existe pas.

Tout cela fait partie du transfert (interférence) interlangagière, qui – en parlant du vocabulaire – se manifeste à plusieurs niveaux. Outre que le sens, c'est aussi les formes écrites (l'orthographe) et orale (la prononciation)

8.1.2 Connaître la forme écrite et forme orale du mot : orthographe et prononciation

Les formes écrites et orales sont les deux côtés d'un signifiant, comme c'est décrit déjà dans un chapitre dédié au signe linguistique (voir 3.1 *Signe linguistique : le signifiant, le signifié et le référent*). La correspondance entre les deux peut être difficile à cause de plusieurs raisons.

On apprend à écrire dans une langue étrangère quand on sait déjà écrire dans sa langue maternelle. Cela peut nous tenter d'écrire les lettres selon une correspondance avec notre langue maternelle. Ce phénomène s'appelle le transfert (interférence) langagier et peut être montré sur des cas comme le mot *physique* qui, sous l'influence du transfert négatif, peut être transcrit comme *fyzik*. Les combinaisons des lettres peuvent surtout poser problème (ai, eu, au, etc.) comme en français il n'y a pas de correspondance grapho-phonétique un à un, cela veut dire un graphème pour un phonème. La correspondance en français n'est pas évidente ni au sein des consonnes. Le son [s] peut s'écrire comme <s>, <ss>, <c>, <cc> <ç>, <x> et <ti> (Dohalská & Schulzová, 2011, p. 158) mais la position des graphèmes dans un mot et leur entourage sont essentiels. Malgré la position initiale de <c> dans deux mots presque identiques, le <c> dans *câble* est prononcé [k] mais dans *cible* c'est [k].

Belard et al. parlent des difficultés dans l'enseignement de l'orthographe ainsi : « L'orthographe française est complexe : elle est 'opaque' car il n'y a pas une correspondance unique entre les sons et les unités écrites qui les reproduisent [...] Écrire sans faute n'advient qu'après un long temps d'appropriation qui suppose une attention permanente de la part des enseignants [...] L'orthographe touche, dans sa partie lexicale, aux correspondances graphie-phonie, au doublement ou non des consonnes...etc. qui en appellent à la mémoire, certes, mais aussi à certaines lois logiques de position, notamment) qui permettent d'insister sur les régularités et les cohérences » (Belard, et al., 2011, p. 2).

C'est en parlant de l'orthographe, qu'on devrait mentionner aussi l'homophonie, le cas de deux mots qui ont la même prononciation mais l'orthographe différente. Cela peut poser les problèmes graves aux apprenants comme les deux mots sont différents mais s'écrivent de

la même manière. Hormis de notre exemple avec [VÉR], il y en a d'autres. Ils peuvent être utilisés dans les jeux de mots et servir surtout aux étudiants avec la mémoire linguistique et musicale.

Comme l'écrit et l'oral sont interconnectés, il faut introduire les obstacles qui peuvent être rencontrés dans la classe du FLE aussi de l'autre côté, alors de l'oral. Au-dessus, on a démontré la correspondance son-lettres. Ici, on va esquisser la problématique de l'autre côté, alors lettre-sons. Aussi ici, on peut voir l'importance d'une position d'une lettre dans un mot. Dohalská et Schulzová proposent les correspondances de la lettre <s>:

- au début du mot <s> est prononcé [s] (*sable*).
- dans une position intervocalique orale, <s> est prononcé [z], (*poser*) mais dans les positions intervocalique nasale (*chanson*) et intervocalique orale dans les mots construits (*asymétrique*) comme [s].
- au milieu d'un mot devant ou après une consonne <s> est prononcé [s] (*psychologique*)
- dans la position finale, <s> n'est pas prononcé (*pays*) sauf quelques exceptions (*tennis, hélas*)

(Dohalská & Schulzová, 2011, pp. 158-159).

De manière semblable que dans l'homophonie, on peut envisager les difficultés avec l'homographie. Alors, deux mots s'écrivent pareil, mais leurs prononciations sont différentes. Par exemple, les apprenants font les fautes en ce qui concerne la prononciation des mots qui semblent similaires aux verbes. Michel Morel et al. de l'Université de Caen Basse-Normandie observent que « les homographes hétérophones (environ 140 en français) [...] sont des formes qui possèdent plusieurs transcriptions phonétiques possibles. Une majorité repose sur l'ambiguïté verbe/nom ou verbe/adjectif (*président, options, poster*) » (Morel, 2013).

Le problème qui n'a pas été abordé dans la section ci-dessus, c'est l'incapacité de distinguer ou de produire certains phonèmes de la langue étrangère faute de leur présence dans sa langue maternelle. Comme un apprenant ne s'est pas adapté à certains phonèmes dès son enfance, il a des tendances à assimiler les sons entendus à ceux qu'il connaît de sa langue maternelle et qui sont les plus proches. Nikolay Trubetzkoy appelle ce phénomène « le crible phonologique » et le décrit ainsi : « le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour

l'analyse de ce qu'il entend le 'crible phonologique' de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions » (Trubetzkoy, 1949, p. 54). Il faut absolument pratiquer la prononciation depuis la première leçon pour éviter la fixation incorrecte des sons auprès des apprenants. Ceux, qui ont l'intelligence musicale dominante n'ont d'habitude pas autant de difficultés avec l'acquisition correcte de la prononciation. Avec les autres, on peut travailler les paires minimales et d'autres exercices de discrimination pratiqués surtout dans la méthode audio-orale pour prévenir le sentiment d'insécurité et aussi la perte de motivation.

8.1.3 Connaître le comportement grammatical du mot

Bien que ce travail a pour but de démontrer comment le vocabulaire était et devrait être enseigné après plusieurs siècles de domination de la grammaire surtout dans les méthodes traditionnelles (synthétiques, grammaire traduction), il ne faut pas nier que la grammaire joue un rôle indispensable dans l'apprentissage des langues et du vocabulaire aussi.

Qu'est-ce que alors la grammaire et quelle est sa relation avec le vocabulaire ? Lewis argumente que « la vue traditionnelle est que la grammaire est créative tandis que le vocabulaire est comme les cubes dans le jeu de construction, comme le paquet de sens fixe » (Lewis, 1999, p. 37). En comparaison avec le vocabulaire, les mots grammaticaux sont plutôt stables. Par contre, les mots lexicaux changent beaucoup au fil du temps, on peut s'en rendre compte avec les néologismes et les archaïsmes. L'un arrive et peut remplacer l'autre. Cela n'arrive pas souvent aux mots grammaticaux, ceux-ci résistent aux changements car ils servent plutôt comme une structure et la structure devrait être remplacée encore par la structure. Les structures grammaticales ne se démodent pas, elles persistent.

En fait, cette dichotomie grammaire-vocabulaire n'est pas aussi simple que cela pourrait paraître. Le vocabulaire n'est pas simplement un axe paradigmatique qui dispose de mots portant le sens. On a vu que par exemple, les collocations ainsi que les expressions idiomatiques ne résident pas sur l'axe paradigmatique mais sur l'axe syntagmatique. Malgré tout, elles font toujours partie du lexique car elles portent le sens.

De l'autre côté, certains mots privés d'article (qui font normalement partie de la grammaire) sont vides car nous ne savons pas de quoi il s'agit. Il y a plein de mots homonymiques qui, en changeant le genre grammatical, changent aussi de sens (le vase – la vase, le livre – la livre, etc.). Genouvrier et Peytard illustrent que l'article a plusieurs fonctions : « situer le nom dans un des deux genres, le masculin ou le féminin (le concierge, la

concierge) [et] marquer la catégorie du nombre, singulier ou pluriel (le garçon, les garçons) » (Genouvrier & Peytard, 1970, p. 191). Ils argumentent que s'il s'agit de mots grammaticaux, ils ne devraient pas avoir de sens. Néanmoins, c'est exactement ce qu'ils font quand il y a une différence entre deux phrases « J'ai lu un livre » et « J'ai lu le livre » et donc il faut donc admettre que « ces deux mots 'grammaticaux' ne sont pas 'vides', et qu'en plus des informations grammaticales ils apportent à l'énoncé des informations 'lexicales' » (Genouvrier & Peytard, 1970, p. 191).

Lewis suggère qu'au lieu de dichotomie on peut parler plutôt d'un spectre, au bout duquel il y a deux extrêmes : « au premier bout il y a les mots sémantiquement forts qui ont une étendue de collocations limitée, sont (relativement) rares et leur valeur coïncide presque toujours avec leur signification (*hémoglobine*). De l'autre côté du spectre sont les mots reconnus traditionnellement comme grammaticaux, plutôt que les items du vocabulaire (*ce, un*³⁶, *de*). Ces mots sont presque toujours dépouillés de signification, puisant leur sens presque entièrement du contexte. D'une manière caractéristique, ces mots ont de nombreuses collocation et sont reconnus comme des éléments clés dans la structure [...] Néanmoins, la vaste majorité des mots – marcher, maison [...] sont situés plus au centre du spectre » (Lewis, 1999, p. 37).

Une fois la division entre le vocabulaire et la grammaire faite au niveau des mots, il faut aussi démontrer comment la grammaire, cette fois dans le sens de justesse, se manifeste sur le vocabulaire. Prenons l'exemple de la création du pluriel des noms. La situation n'est pas claire du tout, chaque vocable a ses spécificités. Le but de ce travail n'est pas la création du pluriel, on va donc se contenter de quelques points principaux selon Grevisse et Goosse : l'adjonction régulière de *s* (*enfant* – *enfants*), noms prenant un *x* au pluriel finissant en *au* et *eau* (*tuyaux* mais *landa*s), *eu, œu* (*cheveux* mais *bleu*s) et en *ou* (*bijoux* mais *clou*s), noms n'adjoignant pas de *s* terminés par *s, x* ou *z* au singulier (*pois, croix*), noms terminés en *-al* (*canal-canaux* mais *bal-bal*s), noms terminés en *-ail* (*travail-travaux* mais *détail-détails*), les cas spéciaux (*œil-yeux*), etc. (Grevisse & Goosse, 2008, pp. 674-700). On pourrait continuer avec la prononciation (un os [ɔs] mais des os [o]) ou bien avec les formes masculine et féminine (*étudiant-étudiante* mais *coiffeur-coiffeuse*) mais pour illustration cela nous suffit.

On voit bien que, même dans les règles, il y a de nombreuses exceptions. Il faut alors insister sur l'apprentissage immédiat des traits grammaticaux avec chaque nouveau vocable appris afin d'éviter les soucis plus tard.

³⁶ Le mot *un* est traduit d'anglais *one*, signifiant un chiffre

8.1.4 Connaître les collocations et les expressions idiomatiques : relations syntagmatiques

Comme on a vu auprès d'autres relations sémantiques, il n'est pas possible de séparer un mot du reste d'une phrase et du contexte. Il faut alors travailler le sens aussi sur l'axe syntagmatique.

Ce qu'on peut dire et ce qu'on ne peut pas dire dans le cadre d'une langue est encodé dedans. Le vocabulaire, comme on a démontré avec l'exemple des 75 mots pour les chaussures en français, est spécifique à la culture. Carlos Inchaurrealde argue que « le vocabulaire peut avoir des valeurs connotatives et dénotatives différentes d'après l'idiosyncrasie culturelle » (Inchaurrealde, 2001). Les locuteurs natifs savent intuitivement si une expression est bien utilisée ou pas mais les étrangers doivent travailler péniblement pour juger si par exemple des expressions « elle a une voiture beige [,] elle a le cheveu beige [,] elle a une voiture blonde [ou] elle a une voiture beige » (McCarthy, 1990, p. 12) marchent ou pas. Par exemple, s'il y a deux locuteurs de deux cultures différentes dans un bar, la méconnaissance de certaines collocations comme *une bière blonde* ou juste *une blonde* peut être déroutant car un locuteur non-natif peut d'abord penser à une fille. Il faut impérativement enseigner les collocations dans la classe des langues étrangères pour éviter les malentendus, comme cela peut arriver si un élément est omis par l'ellipse (*je veux une blonde*).

Une collocation et une expression idiomatique sont des unités de sens qui sont constitués au minimum de deux éléments. « Le terme collocation sera utilisé pour référer aux séquences d'items lexicaux qui se trouvent d'habitude l'un à côté de l'autre mais qui sont néanmoins complètement transparents dans le sens que chaque constituant lexical est aussi un constituant sémantique » (Cruse, 1987, p. 40).

Une expression idiomatique, par contre, est beaucoup plus lexicalisée, « son sens ne peut pas être présumé du sens de ses parties », ne peut pas être modifiée, comme elle « résiste à l'interruption et à une nouvelle organisation de ses parties » et normalement peut être substituée par un autre mot (Cruse, 1987, pp. 37-44). En réalité, si on ne connaît pas cette expression, on sera probablement perdu. Si on la connaît et on veut l'employer, on doit obéir à certaines règles, entre autres de ne pas changer l'ordre de ses constituants et de ne rien insérer ni enlever. Servons-nous d'un exemple : si on prend l'expression *un coup de foudre*, on peut prouver que ni *un coup d'éclair* ni un *un coup soudain de foudre* ne marchent pour dire tomber amoureux.

On peut se servir des expressions idiomatiques surtout dans une classe d'élèves avancés de C1 et C2 (voir la partie de ce travail consacré aux niveaux des apprenants d'après le CECR : 9.1.3 *Le niveau des étudiants*) mais on peut en introduire quelques-unes également dans une classe de niveau moins avancé, surtout dans des jeux où la classe doit en deviner le sens.

Pour conclure le thème des relations syntagmatiques, il faut encore une fois rappeler les méthodes traditionnelles qui se sont sans cesse servies de la traduction. Un apprenant qui traduit mot par mot même des expressions qui sont basées sur l'axe syntagmatique (alors que certains sont inséparables et parfois intraduisibles) peut avoir plus de difficultés pour atteindre un niveau plus avancé que celui qui accepte le terme comme une unité et n'essaie pas de séparer les éléments du syntagme.

8.1.5 Connaître le registre du mot

Qu'est-ce que le registre ? Selon Galisson et Coste, ce terme renvoie aux « variations de l'usage linguistique qui peuvent tenir à la nature des relations entre les interlocuteurs, à leurs intentions, aux thèmes abordés, au degré de formalité ou de familiarité choisi » (Galisson & Coste, Dictionnaire de didactique des langues, 1976, p. 466)

Halliday nous propose trois caractéristiques du registre, qu'il appelle « context of situation » (situation de contexte) : ce sont :

- «field » (le message, ce qu'on veut exprimer),
- « tenor » (le ton du discours, qui parle avec qui et de quelle position)
- « mode » (le mode de transmission du message, qui dépend du fait si le message est écrit ou oral et comment le locuteur se sert de la langue dans une situation donnée)

(Halliday, 1991, p. 12).

Pourquoi devrait-on alors connaître le registre d'un mot ? On s'est déjà mis d'accord que le vocabulaire porte le sens. Cependant, chaque vocable contient aussi des informations internes comme par exemple ses connotations, son caractère, sa formalité etc. C'est pourquoi il y a peu de synonymes purs, qu'on parle différemment à son patron et à son ami et qu'on emploie d'autres mots en écrivant un CV et en parlant de sa vie pendant un entretien d'embauche.

Parfois, la forme de mots peut nous aider même sans connaître leur sens ou registre. Sauvageot donne un bon exemple en disant : « Il n'y a que des mots familiers ou argotiques qui commencent par un n mouillé (gn), gnaule, gnaf, gnouf, etc. » (Sauvageot, 1964, p. 41). Certains suffixes peuvent nous aider aussi. Selon Thiry et al. il y a plusieurs suffixes péjoratifs, par exemple « -ace (populace) » « -ard (chauffard) » « -aud (salaud) » (Thiry, Didier, Moreau, & Seron, 2000, p. 38). Il ne faut pas employer ces mots sauf si on connaît vraiment leur registre et qu'on est sûr qu'ils sont appropriés dans la situation de communication dans laquelle on se trouve. Cela peut être inopportun au degré similaire comme utiliser de gros mots. Cela peut mener à des situations pénibles dans l'autre sens, si on utilise des expressions du style écrit formel dans une situation orale quotidienne, comme par exemple dire « Je vous prie d'agréer mes salutations distinguées » au lieu de « Au revoir » en sortant d'un magasin.

8.1.6 Connaître la fréquence du mot

On a mentionné plusieurs fois le critère de la fréquence dans ce travail (voir 6 *Des outils de référence* et 9.1.1 *La fréquence*) car il s'agit d'un critère essentiel dans le système d'éducation francophone. On est déjà familier avec plusieurs linguistes et didacticiens qui ont essayé d'élaborer une liste de vocabulaire surtout d'après leur fréquence avec les changements nécessaires (voir 6 *Des outils de référence*). Mentionnons encore une fois des personnalités comme Henman, Vander Beke³⁷, Paul Rivenc³⁸, Étienne Brunet³⁹ ou bien des projets comme *French Word Book*, *Le français fondamental* ou *Liste de fréquence lexicale*.

Dans la partie consacrée à la sélection du vocabulaire, on peut voir que la fréquence des mots grammaticaux dépasse énormément la fréquence des mots lexicaux puisque les mots grammaticaux (les articles, les conjonctions, etc.) se répètent dans les structures des phrases et ne peuvent pas être évités (voir 9.1.1 *ci-dessous* 9.1.1 *La fréquence*).

Si on prend alors juste les mots lexicaux, comment peut-on connaître leur fréquence ? Bien sûr, tout dépend du contexte. Si on travaille le vocabulaire du meuble, on va probablement plutôt rencontrer des mots comme une chaise, une armoire et un lit que des mots comme un chat, un chien et un oiseau, qui font plutôt partie d'autres champs lexicaux (animaux). À l'intérieur même de ces champs lexicaux, on retrouve le critère de fréquence. Ce sont les mots qui font partie de la culture de l'apprenant ou de la culture de la langue cible,

³⁷ Vander Beke, 1932

³⁸ Rivenc, 2006

³⁹ Brunet, 2014

plutôt généraux, ceux qui entrent dans les relations syntagmatiques (des collocations et parfois même des idiomes), qui sont souvent les plus fréquents.

On va se servir des mots *un chat*, *un chien* et *un oiseau* pour illustrer ce point. Tout d'abord, si ce sont des mots qui font partie de sa propre culture, on les rencontre plus souvent dans le texte que par exemple *une girafe*, *un rhinocéros* et *un requin*. Ils sont plus souvent utilisés également dans les expressions idiomatiques (« *avoir un chat dans la gorge* », « *s'entendre comme chien et chat* », « *un oiseau de mauvais augure* ») (Chollet & Robert, 2008, pp. 24, 96, 38). Grâce à leur caractère général, ils sont utilisés au lieu de mots plus spécifiques comme *un haret*, *un corniaud*, *un volatile*, etc. grâce à la possibilité de généralisation : on utilise un hyperonyme pour exprimer un objet en réalité (son hyponyme) ou pour paraphraser (*C'est un chien dont les parents sont des races différents*).

Plus un mot est fréquent, plus un apprenant le croise et plus important il est pour lui de le connaître du côté productif. Néanmoins, pour vraiment connaître un vocable, il faut connaître d'autres aspects que simplement celui de la fréquence. Les formes orale et écrite peuvent poser des difficultés aussi bien que la connaissance du sens en parlant des faux-amis, homonymie, homographie etc. On doit apprendre le comportement grammatical et le registre du vocable pour pouvoir s'en servir dans diverses situations de communication. Somme toute, il faut connaître son sens, sa forme écrite, sa forme orale, son comportement grammatical, ses collocations, son registre et sa fréquence.

On vient d'expliquer ce que veut dire de bien connaître un mot. Cette connaissance est atteinte à la fin du processus d'apprentissage. Pour comprendre tout le processus de la sélection, de la présentation, de la sémantisation, de la mise en pratique et de la mémorisation qui précèdent la connaissance véritable du mot, on va présenter les étapes d'apprentissage du vocabulaire dans le chapitre suivant.

9 Le processus d'apprentissage du vocabulaire

Il y a tout un procédé qu'il faut suivre quand on apprend le vocabulaire aux étudiants, commençant par divers aspects qui influencent la sélection du vocabulaire, les techniques de son introduction, de l'apprentissage lui-même et finalement de l'évaluation. On va élaborer ceux-ci dans ce chapitre.

9.1 Sélectionner le vocabulaire

La première question à se poser, c'est : Qu'est-ce qu'il faut apprendre ? Le vocabulaire est une partie du lexique, qui est limitée. Chaque locuteur, même natif, apprend le vocabulaire toute sa vie, comme il n'est pas possible de connaître tous les mots d'une langue. Alors, quels sont les critères de choix du vocabulaire ? Dans le chapitre 6 *Des outils de référence*, nous avons vu plusieurs essais de la sélection du vocabulaire. La plupart des auteurs mentionnés ont choisi le critère de la fréquence mais il y en a d'autres. Gower, Phillips et Walters insistent sur l'idée que quand on est en train de décider de comment sélectionner le vocabulaire, il faut : procéder des mots les plus simples aux plus difficiles, des plus concrets au plus abstraits, des plus fréquents aux inhabituels et finalement de ceux avec une vaste disponibilité à ceux qui sont plus spécifiques. (Gower, Phillips, & Walters, 2005, p. 145)

Dans ce chapitre, on va développer plusieurs aspects de la sélection de vocabulaire comme la fréquence, la disponibilité, le niveau des étudiants, le vocabulaire réceptif et productif et finalement, la motivation des étudiants pour apprendre le vocabulaire.

9.1.1 La fréquence

Le lexique du français varie dans divers dictionnaires jusqu'à 200 000 mots dans *le Grand Larousse encyclopédique*⁴⁰ (Dubois, 1960). Dans le *Petit Larousse*⁴¹, qui devrait nous démontrer le lexique général on trouve 60 000 mots. Cependant, le lexique individuel n'atteint pas ce chiffre, c'est beaucoup plus bas. Genouvrier et Peytard suggèrent que le lexique individuel compte plus ou moins 24 000 mots, dont la distribution approximative est ainsi :

<u>Le lexique individuel de 24 000 mots dont</u>	<u>Utilisé dans un énoncé (vocabulaire)</u>
<u>12 000 sont les substantifs,</u>	<u>20%</u>
<u>4 500 les verbes,</u>	<u>17%</u>
<u>5 500 les adjectifs et</u>	<u>7,5%</u>
<u>1 000 les adverbes.</u>	<u>5,5%</u>
<u>Les mots outils ne sont pas classifiés</u>	<u>50%</u>

(Genouvrier & Peytard, 1970, p. 200).

On voit bien que parmi ces 24 000 mots, les mots lexicaux sont présents en grande majorité, laissant les mots grammaticaux en arrière. Il est vrai qu'on ne peut pas juger selon la quantité, comme la réalité démontre que la fréquence d'utilisation des mots outils passe à la première place, laissant aux mots lexicaux 50%. La fréquence est alors un des critères du choix du vocabulaire (voir 6 *Des outils de référence*). Bien sûr, sans mots lexicaux les phrases ne feraient pas sens, comme les mots grammaticaux ont juste un sens limité. C'est pourquoi on doit le sélectionner aussi d'après d'autres critères.

9.1.2 La disponibilité

Quand on choisit un nouveau vocable à apprendre, on doit considérer aussi le critère de la disponibilité. Avec tous les efforts qu'on déploie, il faut être sûr que le mot nous sera utile dans plusieurs contextes et domaines. Si le mot a une grande occurrence, il sera plus utile, surtout pour les apprenants débutants. Il faut se rendre compte de plusieurs aspects des mots avec une large occurrence. Ces mots se trouvent souvent au centre de la langue et sont là depuis longtemps. Ils ont une histoire étymologiquement très riche et souvent ont subi les

40 Dubois, 1960

41 Robert, Rey-Debove, & Rey, 2009

changements dans leurs formes ou au contraire maintiennent leur spécificité des époques où le français avait des règles différentes. Walter décrit les changements de l'orthographe de certains mots qui ont eu lieu en 1673 : les mots comme « corps » et « temps » ont gardé leur ancienne orthographe, par contre les mots « debvoir » et « febvrier » ont perdu les lettres muets (Walterová, 1993, p. 97). Ces vocables qu'on apprend aux étudiants très tôt, sont alors irréguliers dans leurs prononciation ou orthographe et, en plus, ils sont souvent polysémiques. Prenons le mot utilisé ci-dessus: dans les phrases suivantes, on peut voir le mot *temps* utilisé dans deux sens différents : *Quel temps fait-il ? Cela prend beaucoup de temps.*

Prouvost⁴² confirme, que « le vocabulaire de base a un 'signifiant le plus souvent court, érodé par son usage en haute fréquence.' À l'inverse, 'le signifié sera plus difficile à définir parce que de sens très large.' Il est souvent abstrait, flou, polysémique et par conséquent très interprétable et de faible valeur communicative » (Cuq & Gruca, 2005, p. 405).

9.1.3 Le niveau des étudiants

D'après le CECR, Cadre européen commun de référence, il y a six niveaux atteints par les étudiants. En « utilisateur élémentaire », il y a les niveaux A1 et A2. Ensuite, il y a « utilisateur indépendant », alors B1 et B2 et « utilisateur expérimenté », C1 et C2. Chaque niveau est décrit par quatre compétences dont deux sont écrites et deux orales :

<u>Compétence</u>	<u>Orale</u>	<u>Ecrite</u>
<u>productive (expression)</u>	<u>Parler</u>	<u>Ecrire</u>
<u>réceptive (compréhension)</u>	<u>Ecouter</u>	<u>Lire</u>

En ce qui concerne la compétence lexicale, D'après *le Conseil de l'Europe*, il faut la diviser aux « éléments lexicaux » et « éléments grammaticaux »

Par-dessus, on classifie les « éléments lexicaux » encore entre

- « les expressions toute faites et les locutions figées » tels que les « salutations, les proverbes, les archaïsmes, les métaphores », et d'autres collocations
- « les mots isolés » où on peut trouver « les mots de classe ouverte : nom, adjectif, verbe, adverbe [...] et des ensembles lexicaux fermés (par exemple,

42 Prouvost, 2001, p. 345

les jours de la semaine, les mois de l'année, les poids et mesures, etc.) »
(Conseil de l'Europe, 2014, pp. 87-89).

L'échelle A1-C2 élaboré par le *Conseil de l'Europe* propose la classification des connaissances du vocabulaire. Chaque apprenant d'un des niveaux ci-dessous possède le vocabulaire, qui peut être caractérisé ainsi :

- C2 : « vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques [...] la conscience du niveau de connotation sémantique »
- C1 : « vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases [...] Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières »
- B2 : « vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Capacité de varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, [...] des lacunes lexicales [...] de l'usage de périphrases. »
- B1 « s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité »
- A2 « mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers [...] satisfaire les besoins communicatifs élémentaires [...] et les besoins primordiaux »
- A1 « répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières » (Conseil de l'Europe, 2014, p. 88).

L'Organisation *Dialang* qui coopère avec le Conseil de l'Europe, a fabriqué les explications plus détaillées pour pouvoir s'évaluer. D'après leur classification, au niveau A1 on connaît les « noms familiers, chiffres et dates, sa nationalité », au niveau A2 ce sont plutôt « les besoins immédiats, des événements personnels, des lieux familiers, les loisirs et le travail ». Ce n'est qu'au niveau B1 qu'on sait « exprimer sa pensée sur les sujets abstraits ou culturels tels que le cinéma, la musique [...] décrire dans le détail des expériences, des sentiments et des faits » et plus tard, au niveau B2 qu'on comprend dans le champ de son domaine les « information, idées et opinions extraites de sources très spécialisées » malgré la possibilité d'avoir des difficultés avec « la terminologie ». On connaît déjà « quelques expressions idiomatiques » dont on peut se servir. Avec le niveau C1, on aborde le monde abstrait, on exprime son opinion, « certitude/ incertitude, croyance/doute, similitude » et quelques autres croyances intrinsèques. Finalement, pour un étudiant qui a atteint le niveau

C2, « un vocabulaire et des expressions très rares ou archaïques peuvent être inconnus mais sans que la compréhension en soit gênée » (Conseil de l'Europe, 2014, pp. 170-172)

On peut en tirer quelques conclusions. Chaque étape de l'apprentissage a ses spécificités et tâches à effectuer. Pour l'utilisateur élémentaire (niveaux A1 et A2), ce sont surtout les mots isolés concrets qui seront dans son entourage et qui vont le toucher directement. Quant à l'utilisateur indépendant (B1 et B2), le vocabulaire s'élargit au domaine qui le touche à l'intérieur, dans ses pensées. Finalement, l'utilisateur expérimenté (C1 et C2) sait exprimer aussi bien des choses concrètes qu'abstraites, du point de vue extérieur bien qu'intérieur. Le vocabulaire du registre standard n'est plus dans le centre de son intérêt, comme il découvre la sphère de la langue étrangère plus spécifique, qui varie du point de vue socioculturel. Grâce à son expérience avec la langue étrangère, il n'est plus dépendant de son dictionnaire et réagit comme les locuteurs natifs en déduisant le sens des mots inconnus.

Le vocabulaire est essentiel dans chaque étape, mais il est appris dans des buts différents. Si on imagine notre connaissance de la langue comme un bâtiment, on pose tout d'abord les fondements d'une construction en apprenant les mots concrets qui nous entourent. Avec chaque étage de notre construction, on monte dans son expérience et on devient de plus en plus indépendant et finalement, on s'exprime avec aisance. Mais le lexique ne finit pas à l'étape C2, on apprend de nouveaux vocables toute sa vie.

Les idées de CECR sont reprises en République tchèque comme le RVP. C'est pourquoi on va l'examiner du point de vue du vocabulaire aussi.

RVP

Selon *RVP*, un document officiel du Ministère de l'Éducation, la seconde langue étrangère est déjà enseignée comme une matière obligatoire au collège depuis l'année scolaire 2013/2014. Pourquoi a-t-on besoin de celle-ci? Čičvákova nous donne deux réponses : premièrement, elle est persuadée que « la connaissance des langues rend possible une meilleure communication et mobilité » et deuxièmement, elle explique que la République tchèque s'est placée en 2009/2010 à la 6^e place avant la fin dans le domaine de la connaissance des langues étrangères (1,3 comparé à la moyenne de 1,5 langues apprises par un collégien européen)» Il faut en parler dans ce travail comme « la majorité choisit tout d'abord l'anglais suivi de l'allemand et du français » (Čičvákova & Tůmová, 2013).

L'évaluation des connaissances langagières sont mises dans le cadre du *CECR (A1-C2)* en établissant les niveaux finaux attendus pour chaque étape d'études. Sladkovská explique

qu'on attend le niveau A1 pour *další cizí jazyk* et A2 pour *cizí jazyk* (Sladkovská, 2012). On va étudier les documents du RVP du point de vue du vocabulaire.

Dans les documents *Standardy cizí jazyk FJ* et *Standardy další cizí jazyk FJ* on trouve peu de détails sur le vocabulaire. On va tout de même essayer d'en faire une énumération.

Standardy cizí jazyk FJ élabore le vocabulaire à l'école primaire (les deux niveaux) à travers les quatre compétences :

1^{er} niveau : « l'élève répète et utilise les mots et les syntagmes qu'il a rencontré pendant le cours [...] il associe les formes écrite et orale du même mot, il écrit les mots et les phrases courtes sur la base du modèle textuel ou visuel » On attend de l'élève de capter « les informations concrètes (par exemple des objets, personnes, animaux, activités ou dates numériques ou temporelles) dans un texte d'écoute simple, qui parle des thèmes familiers au cas où il a un support visuel ou auditif à sa disposition » Il devrait être capable d'utiliser quelques « expressions de politesse (appels, salutations, adieux, remerciement) » parler des « informations personnelles ou sur les autres, des animaux, des objets, des activités [...] de sa famille, son école, ses loisirs, [...] ce qu'il sait ou ne sait pas faire) [...] ce qu'il aime ou n'aime pas, ce qu'il veut ou ne veut pas » (RVP, *Standardy - Cizí jazyk - Francouzský jazyk*, 2013).

2^e niveau : Avec tout ce qui est décrit plus haut, le collégien sait en plus parler de lui-même et d'autres personnes, de son entourage (« où il habite »), des activités quotidiennes (où et quoi acheter, combien cela coûte, par quel moyen de transport il peut aller quelque part et où quelque chose se trouve) [...] de ses projets « ce qu'il va faire et où il va aller », « ce qu'il aime/n'aime pas » et « ce qu'il veut/ne veut pas », etc. (RVP, *Standardy - Cizí jazyk - Francouzský jazyk*, 2013).

De manière semblable, le document *Standardy další cizí jazyk FJ* élabore le vocabulaire à l'école primaire, qui – dans une certaine mesure – copie la connaissance au sein de *Standardy cizí jazyk FJ*.

Selon ce document, l'élève connaît la langue de la classe touchant « le travail avec le manuel, le mouvement dans la classe, les solutions des tâches langagières », il reconnaît « les mots et les syntagmes familiers (par exemple des objets, des personnes, des animaux, des activités ou des informations numériques ou temporelles) [...] les expressions de la vie quotidienne » Il utilise des « expressions de politesse (appels, salutations, adieux, remerciement) », il parle des « informations personnelles ou sur les autres, des animaux, des objets, des activités (quel

est son âge et son adresse, ce qu'il fait, ce qu'il possède, ce qu'il sait faire et ce qu'il aime/n'aime pas) », il peut donner des informations « de sa famille, des amis, ses camarades » (RVP, *Standardy - Další cizí jazyk - Francouzský jazyk*, 2013).

Quand on regarde le document de RVP corrigé, qui propose les circuits thématiques pour le vocabulaire, on trouve :

- Pour *cizí jazyk*, 1^{er} niveau : « chez moi, la famille, le temps libre, les professions, le corps humain, la santé, la nourriture, le vêtement, les achats, les moyens de transport, le calendrier (les fêtes, les saisons, les mois, les jours), les animaux, la nature, le temps » (RVP, *Úpravy RVP ZV*, 2012, p. 4).
- Pour *cizí jazyk* 2^e niveau : « chez moi, la famille, le logement, l'école, le temps libre, la culture, le sport, la santé, les sentiments, le régime alimentaire, le temps qu'il fait, la nature et la ville, les achats et la mode, la société et ses problèmes, le choix de sa profession, les technologies modernes et médias, voyager, la civilisation des pays et régions cibles » (RVP, *Úpravy RVP ZV*, 2012, p. 5).
- Pour *další cizí jazyk* : « chez moi, la famille, le temps libre, la profession, le corps humain, la santé, la nourriture, le vêtement, les achats, la ville, les moyens de transport, le calendrier (les fêtes, les saisons, les mois, les jours, le temps), les animaux, la nature, le temps qui fait, la civilisation des pays et régions cibles » (RVP, *Úpravy RVP ZV*, 2012, p. 7).

Les idées des documents mentionnés ci-dessus sont reprises et mises en pratiques par une équipe d'enseignants et de didacticiens sous la direction de Kateřina Vychopňová. D'une manière compréhensible et bien concrète, ils démontrent ce qu'un élève à l'école primaire devrait connaître et utiliser à travers les quatre compétences.

En ce qui concerne *cizí jazyk*, ce document est divisé en deux parties, suivant le document *Standardy cizí jazyk*.

Pour le premier niveau de l'école primaire, ils développent des thèmes comme l'apparence physique (« grosse-mince », « court-long »), les vêtements et accessoires (« un chapeau- des lunettes ») des couleurs (« rouge-rose »), des sports (« faire du cheval », « faire de la natation »), des loisirs (« jouer du piano »), des objets concrets de son alentour (« un cahier », « un stylo »), de la nourriture (« une pomme »), des animaux (« un chat »), des savoirs (« je sais jouer... », « je sais faire... »), des préférences (« j'aime... », « je n'aime pas... », « j'adore jouer... »), sa famille, les chiffres, des activités dans la famille, l'heure et

la journée (« La famille dîne à 19h », « il se couche à 22h »), les endroits (« dans un magasin », « à la maison », « à la cantine », « chez son frère »), présentation de soi-même (« je m'appelle... », « j'habite... ») et des informations personnelles (« nom », « prénom », « âge », « date de naissance », « adresse », « ville », « téléphone ») et d'autres (Vychopňová, et al., 2013).

Pour le collège, ils mentionnent des champs du vocabulaire comme les pays et les nationalités (« Alice est française », « Alice habite en Suisse »), les professions (« La mère d'Alice est ingénieure »), les lieux plus éloignés de ceux de sa vie quotidienne (« à la mer », « en ville », « à la campagne », « à la montagne »), des matières à l'école (« l'anglais », « le français », « la physique », « les mathématiques ») la ville (« gare », « cinéma », « stade », « banque », « hôpital », « hôtel de ville »,...), des vacances, moyens de transport (« avion », « train », « bus », « voiture »), sa journée, les jours et les mois (« samedi », « dimanche », « lundi », « vendredi », « septembre », « juin », « juillet », « août »), invitation, les directions, expression de politesse, interdictions et permissions et d'autres. (Vychopňová, et al., 2013)

Puis, ils poursuivent avec « *Další cizí jazyk* ». Les thèmes abordés sont ceux-ci : la langue de la classe (« ouvre ton livre », « viens au tableau »), la famille (« père », « mère », « sœur », « frère », « tante », « oncle », « cousine »), les prépositions de lieu (« sur », « entre », « derrière »), apparence physique (« il est grand », « il porte des lunettes »), les savoirs (« joue de la... »), informations personnelles (« le nom », « l'âge »), des prédilections (ce qu'il aime), des animaux, décrire la classe (tableau, cartable, chaise), interdictions et permissions (« il est interdit de cueillir les fleurs », « ne pas faire du bruit après 21 heures »), décrire ses loisirs (« faire du vélo »), professions (« elle est infirmière »), la ville et les directions (« il traverse la place Saint-Anne », « il tourne à droite », « il passe devant le Conservatoire », « au prochain carrefour... »), les vacances, le temps qui fait et d'autres (Vychopňová, et al., 2013).

Grâce à ces documents on peut déduire le vocabulaire approximatif d'un élève de l'école primaire. On va partir de cela dans la partie pratique, surtout au niveau du contenu sémantique.

9.1.4 Le vocabulaire réceptif et productif

Maintenant qu'on a mentionné que le lexique ne finit pas au niveau C2 et qu'on apprend de nouveaux vocables toute sa vie, il faut souligner qu'il y a deux types de vocabulaire dans la langue maternelle tout comme dans la langue étrangère : le vocabulaire

réceptif et le vocabulaire productif. Le vocabulaire réceptif, ou bien passif, est celui qu'on comprend soit dans sa forme écrite soit dans sa forme orale mais qu'on n'utilise pas activement. Souvent, ce sont les mots que l'élève lit dans un texte ou bien entend dans une écoute et les comprend, mais quand il parle et a besoin de ces mots, il ne les utilise pas et se sert souvent des périphrases au lieu de ceux-là. Par contre, le vocabulaire productif, où actif, est celui qu'on utilise sans hésitation, qu'on comprend et qu'on sait dire automatiquement. On peut dire que ce sont les mots favoris, comme parmi tous les synonymes qu'on connaît, on utilise ceux-ci. Le vocabulaire productif (actif) est beaucoup moins large que le réceptif (passif).

Les taux du vocabulaire productif des locuteurs natifs peuvent varier entre quelques mille jusqu'à quelques dix mille mots. Et le vocabulaire réceptif ? Le test élaboré par le magazine *The Economist* a montré que la plupart des adultes natifs ont un vocabulaire passif entre 20 000 et 35 000 mots. Le vocabulaire des étrangers est approximativement 4 500 mots pour ceux qui n'ont jamais vécu dans le pays où on parle la langue cible. Dans le cas contraire, c'est environ 10000 mots avec la supposition qu'ils apprennent 2,5 mots chaque jour. (The Economist, 2013)

Paul Bogaards estime, d'après son calcul, qu'« avec des années scolaires de 35 semaines et deux leçons par semaine, les élèves auront 430 leçons en six ans. S'ils atteignent un niveau de 3000 mots, ils auront appris à peu près sept mots par leçon » (Bogaards, 1994, p. 102).

Il est très difficile d'estimer le taux du vocabulaire actif et même plus difficile celui passif chez chaque étudiant. Il est en tout cas conseillé de faire la différence entre ces deux types surtout dans la classe de FLE. On se sert du vocabulaire réceptif strictement dans les compétences réceptives et inversement du vocabulaire productif dans les compétences productives. Il faut donc apprendre aux étudiants à faire la différence entre ceux-ci. Quelques-uns peuvent se sentir incertains s'ils ne comprennent pas tous les mots utilisés dans le texte ou bien dans une écoute. Il faut leur expliquer, que si le mot n'est pas essentiel pour la compréhension, ils ne sont pas obligés de le connaître.

9.1.5 La motivation des étudiants et leurs besoins langagiers

Il y a encore un critère pour le choix du vocabulaire : c'est la motivation des élèves et leurs besoins langagiers. Le travail avec le vocabulaire peut devenir inutile si les étudiants ne sont pas bien motivés et s'ils ne sont pas sûrs que le vocabulaire leur soit utile. Les questions

comme : *Pourquoi devrait-on apprendre tout cela ?* peuvent compliquer le processus d'apprentissage.

Qu'est-ce que la motivation ? Williams et Burden suggèrent que « la motivation est l'état d'excitation cognitive qui provoque une décision d'agir dont le résultat est l'effort soutenue intellectuel ou physique de sorte que la personne puisse achever son objectif défini auparavant » (Williams & Burden, 1997, p. 120). Ils la divisent en deux branches : facteurs internes (par exemple les sentiments comme l'intérêt, la curiosité et la peur, estimation de valeur que le sujet ou l'activité va apporter, son attitude envers la langue cible et les compétences dont il ou elle a besoin, etc.) et externes (les personnes autour de l'élève comme ses parents et ses amis, l'endroit et le temps où on apprend, évaluation comme la reconnaissance et la punition, etc.) (Williams & Burden, 1997, pp. 111-141).

Certains facteurs extérieurs peuvent être influencés. On peut décorer la classe avec les motifs thématiques liés au thème, changer l'organisation de la classe et les formes d'apprentissage, on peut donner des notes plus ou moins strictes aux élèves, on peut les complimenter plus souvent. Mais comment peut-on influencer des facteurs internes, qui sont beaucoup plus puissants que les externes ? Il faut essayer de comprendre les besoins langagiers des élèves et savoir ce qui leur plaît. Si on veut faciliter le processus d'apprentissage, il faut absolument faire comprendre aux étudiants que cela leur sera utile. Les élèves devraient s'intéresser au vocabulaire présenté dans la classe. On peut leur parler pour savoir ce qu'ils aiment et s'il y en a qui ne sont pas du tout motivés, on peut les engager dans des activités où ils trouveront l'intérêt à apprendre ce vocabulaire, comme les jeux, les compétences dans lesquelles ils sont forts où activités qui vont convenir à leur type d'intelligence prédominante.

Pour connaître les besoins langagiers, on peut élaborer une analyse des besoins de chaque apprenant en leur demandant quels sont leurs points forts et leurs points faibles, quel vocabulaire veulent-ils apprendre et quels procédés désirent-ils utiliser. Cette analyse devrait avoir lieu avant la leçon elle-même pour éviter les inconvenances possibles. Cela peut avoir un effet positif en ce qui concerne sa motivation.

Il faut choisir le vocabulaire selon les critères mentionnés ci-dessus de telle manière à ce que cela convienne à la plupart des apprenants et à leur niveau de connaissance. Une fois le vocabulaire choisi, on peut le présenter dans la classe.

9.2 Introduire le nouveau vocabulaire

Comment peut-on présenter du vocabulaire nouveau ? Il y a diverses façons de comment le faire. Après avoir répondu à la question *quoi* introduire dans la classe, on peut se poser certaines autres questions dont le *qui* et le *comment* seront les plus importants.

9.2.1 Comment introduire le nouveau vocabulaire ?

En sachant que le vocabulaire est surtout une question de mémoire, il faut présenter le nouveau vocabulaire de sorte que les élèves aient assez de contextes et de stimulants pour pouvoir retenir les nouveaux mots.

Avant qu'il apprenne un nouveau mot, un enfant l'entend mille fois dans plusieurs situations. Les parents lui montrant le signifié assez souvent, un enfant peut utiliser tous ses sens – pas seulement sa vue et l'ouïe – mais aussi d'autres sens comme le toucher et souvent aussi le goût et l'odorat, pour se familiariser avec l'objet. Et ce n'est qu'après tout cela qu'il se sent prêt à le prononcer. Cela est la base de l'approche naturelle et de la méthode par le mouvement. Le problème dans la classe peut être l'authenticité, surtout en apprenant le vocabulaire abstrait, par exemple les émotions. Il y a plusieurs techniques de présentation et types d'intelligence avec lesquels l'enseignant devrait savoir travailler pour que ses apprenants comprennent vraiment chaque nouveau mot qui vient d'être présenté.

Bogaards propose deux approches envers la présentation du vocabulaire : l'opération sémasiologique et l'opération onomasiologique.

L'opération sémasiologique

L'opération sémasiologique est une technique où le contenu est « introduit dans le cadre de textes, écrits ou parlés ». On procède « de la forme au sens » (Bogaards, 1994, p. 166). Elle est beaucoup plus répandue. Elle forme la base des méthodes traditionnelles ainsi que celle la plupart des modernes. C'est surtout en écoutant des enregistrements ou en lisant les nouveaux textes que l'on emploie. On rencontre les formes qu'on ne comprend pas et il faut trouver le sens.

L'opération onomasiologique

L'opération onomasiologique au contraire est selon Bogaards une opération où l'apprenant « cherche un mot de la L2⁴³ pour exprimer un sens donné » à travers divers « moyens de communiquer : gestes, paraphrases, dessins [...] dictionnaires bilingues ». La

⁴³ Langue étrangère

présentation onomasiologique « n'a pas été systématiquement explorée [...] dans les contextes didactiques [et on la trouve plutôt dans] « le pré-enseignement [quand] le professeur active les connaissances dont disposent les élèves et il en profite pour introduire des éléments lexicaux qui reviennent dans ce texte, dans le but de faciliter la compréhension» (Bogaards, 1994, p. 166). Il est vrai que l'introduction d'un nouveau vocable à travers l'opération onomasiologique est très difficile, comme on procède plutôt directement à la sémantisation.

Dans la sémantisation (voir 9.3 *Sémantisation : Aider la compréhension du nouveau vocabulaire*) d'après l'opération sémasiologique la question principale serait peut-être : *Qu'est-ce que cela veut dire ?* et d'après l'opération onomasiologique plutôt : *Comment on dit ... en français ?*

Selon Tréville et Duquette « la psycholinguistique nous révèle [...] que le progrès serait plus grand si les mots étaient présentés en liste, assortis d'une définition ou d'une traduction et ensuite présenté en contexte » (Tréville & Duquette, 1996, p. 65) cela veut dire, d'une forme au sens.

9.2.2 Qui peut introduire le nouveau vocabulaire ?

L'enseignant qui présente le nouveau vocabulaire à la classe, souvent en le traduisant, fut l'image traditionnelle à travers les siècles et la plupart des méthodologies. Mais ce n'est pas la seule possibilité. On peut faire élaborer aux étudiants le vocabulaire qu'ils veulent apprendre, en travaillant avec les dictionnaires ou en employant les remue-ménages. Les élèves seront plus motivés s'ils ont le choix et la liberté langagière.

Pré-enseignement : techniques pour introduire le nouveau vocabulaire par les apprenants

Avant d'introduire du nouveau vocabulaire, on peut demander aux apprenants de démontrer ce qu'ils savent déjà. Il y a deux avantages principaux : Premièrement, cela peut être motivant pour les étudiants et deuxièmement, cela peut servir à indiquer à quel niveau ils connaissent le nouveau sujet. Il est vrai que dans la plupart des méthodes et des approches didactiques traditionnelles, les apprenants n'ont pas eu le droit d'influencer le choix du vocabulaire eux-mêmes. La liberté de choisir le contenu arrive dans l'enseignement des langues avec l'approche communicative et dans la méthode communautaire. On peut affirmer que ce procédé représente un principe indispensable d'enseignement.

Remue-méninges

Les remue-méninges sont les activités les plus utilisées quand on veut mettre ses étudiants au même niveau afin de savoir ce qu'ils savent déjà. Après avoir annoncé le thème de la leçon, on leur demande quels mots leur viennent à leur esprit quand ils imaginent ce thème. On écrit les mots directement sur le tableau et ceux-ci peuvent nous servir plus tard dans d'autres activités. On emploie les mémoires sémantique (les mots), émotionnelle (sentiments), automatique (ce qui nous vient à l'esprit comme le premier) et d'autres.

Carte mentale

La carte mentale, appelée aussi sémantique, peut servir comme point initial quand on veut diriger ses apprenants sur un thème. Les apprenants arrivent avec des idées et les disposent autour d'un mot qui est au centre du tableau ou d'un papier. Cette technique peut servir pour la classe entière aussi bien que pour la classe où sont des apprenants plus timides. On fait travailler les élèves par deux, en groupes (on emploie l'intelligence interpersonnelle) ou individuellement sur les papiers (intelligence intrapersonnelle). Ces cartes peuvent être réemployées plus tard, en échangeant les papiers en groupes, créant les histoires, etc.

Une lettre donnée

C'est une activité similaire aux remue-méninges et aux cartes mentales sauf qu'elle est limitée par une lettre, que chaque mot doit contenir. Ici, on emploie principalement la mémoire automatique et sémantique.

Une devinette

Pourquoi ne pas commencer avec les devinettes ? Le thème donné, les étudiants fabriquent eux-mêmes les devinettes. Ils les présentent et laissent les autres deviner. Les intelligences sémantique et logico-mathématique seront les dominantes ici.

Un exposé

Malgré le fait que les étudiants n'aiment pas trop faire d'exposés, cela peut faciliter le travail avec le vocabulaire plus tard. En plus, ils peuvent influencer la direction vers laquelle la leçon va se diriger et le vocabulaire qui sera utilisé, ce qui est très motivant. Ils choisissent eux-mêmes ce qu'il veulent faire. Un exposé fait en groupe aide à la mémorisation par la mémoire épisodique (se rappeler où on était quand on était en train de l'élaborer, quand on l'a mis ensemble avec les camarades etc.). Elle peut être très efficace avec ceux, chez qui l'intelligence interpersonnelle est dominante, mais peut être problématique avec ceux qui sont sur le spectre de l'intelligence personnelle plutôt du côté interpersonnel.

Techniques pour introduire le nouveau vocabulaire par les enseignants

C'est souvent l'enseignement qui introduit le nouveau vocabulaire à travers le contexte, à l'aide par deux compétences réceptives : compréhension orale et écrite ou mixte. Bien sûr, on peut l'introduire sans contexte, simplement comme une liste de mots, mais cela serait très difficile pour la déduction du sens et même pour d'autres activités et la mémorisation.

Document écrit

En travaillant avec ce type de support, il faut considérer ce que l'apprenant devrait connaître, ce qu'il aime et comment il est. S'il est débutant, âgé de 12 ans par exemple, on ne va pas travailler un texte spécialisé plein de mots inconnus, mais plutôt un texte général, narratif, qui propose une majorité de mots connus. On va lui proposer le thème adéquat pour son âge et – si possible – pour ses intérêts. En lisant, la première rencontre avec le mot est visuelle, ce qui est très opportun pour que l'apprenant fixe tout de suite sa forme écrite et par la même occasion orthographe. Il peut revenir en arrière et relire une phrase. Il peut voir le comportement grammatical du mot et même s'il ne comprend pas son sens, il peut déduire de quelle partie du discours il s'agit, si la forme est singulière ou plurielle, etc.

Document oral

De la même façon que le document écrit, le document oral peut nous servir comme point de départ pour la présentation du nouveau vocabulaire. En écoutant, la situation se complique car l'incompréhension d'une partie peut être fatale. Si l'apprenant n'arrive pas à capter l'information au début, il ne comprendra probablement pas le reste où l'information est reprise et élargie. Le flux d'informations est linéaire, on développe une information donnée dans le temps pour pouvoir accéder à une nouvelle information. Comme l'apprenant ne peut pas revenir dans l'écoute, il doit faire un effort extraordinaire pour comprendre le reste. Il ne fixe pas la forme écrite, alors il peut confondre deux mots de prononciation semblable (*raconter* – *rencontrer*) où des frontières de mots (*l'échec* - *les chèques*). D'un autre côté, on a à sa disposition l'intonation, possiblement les bruits des alentours. Si quelqu'un est énervé ou heureux, on l'entend et on peut en déduire le sens global. Si on entend tinter les verres, on peut imaginer le milieu d'un restaurant, qui nous ouvre tout un schéma qu'on connaît de notre culture, on peut alors travailler avec les notions des serveurs, clients, menu, etc., qui seront utiles dans la sémantisation.

Document oral avec le support de la transcription écrite

Les avantages des deux supports mentionnés en haut sont unifiés dans ce type de support. On écoute, alors le nouveau schéma s'ouvre mais en même temps on a le texte écrit à consulter, alors on voit les mots graphiques. Ce type de support facilite considérablement la compréhension. Pourtant, il est vrai que le texte écrit est souvent plus facile en ce qui concerne le vocabulaire que l'oral. Si on a la transcription de l'oral sous les yeux, on peut être tenté de vouloir comprendre chaque mot, ce qui n'est pas le but et peut être aussi démotivant. Pour les étudiants débutants, on préfère le texte non-authentique pour ce type de présentation.

En présentant le vocabulaire, on devrait utiliser des techniques variées pour que les apprenants puissent être dans divers contextes. On va activer grâce à cela plusieurs intelligences et mémoires dans le processus de la sémantisation.

9.3 Sémantisation : Aider la compréhension du nouveau vocabulaire

La sémantisation est le premier pas dans la compréhension. Selon Bogaards, il s'agit de « la manière dont l'apprenant est censé mettre en rapport la forme et le sens, le signifiant et le signifié de l'item en question » (Bogaards, 1994, p. 166), autrement dit d'un processus d'apprentissage où le vocable inconnu devient connu. Pour cela, on peut utiliser diverses stratégies. Bogaards propose de séparer la sémantisation en trois groupes : « l'utilisation de la langue maternelle, l'utilisation de la langue étrangère [et] l'utilisation de moyens non verbaux » (Bogaards, 1994, p. 168).

9.3.1 Utilisation de la langue maternelle : traduction

La langue maternelle peut être utilisée dans la sémantisation avec la traduction ou l'explication du sens. Dans l'histoire de l'enseignement, elle était utilisée dans les méthodes traditionnelles indirectes (grammaire-traduction, grammaire-lecture, etc.) ainsi que dans certaines modernes (la suggestopédie, la méthode communautaire), assurant une compréhension plus rapide. Par contre, les méthodologies directes (méthode naturelle, approche communicative, méthode par le mouvement, etc.) excluent strictement la traduction du procédé didactique.

On a déjà parlé plusieurs fois des champs lexicaux qui peuvent se différencier entre deux langues. Un argument fort contre la sémantisation en langue maternelle peut être que la langue maternelle ne fait pas la distinction entre plusieurs éléments distingués sémantiquement en langue cible, comme par dans les expressions idiomatiques. Traduire chaque mot peut mener aussi à une mauvaise habitude pour les apprenants.

Il est sûr que la traduction exagérée nuit à l'acquisition rapide d'une langue étrangère, mais est-il possible de l'exclure complètement ? Les débutants peuvent avoir des difficultés à comprendre le vocabulaire sans traduction, surtout dans les premiers moments de leur apprentissage, quel que soit le support matériel utilisé et ils peuvent ainsi se sentir bloqués. La suggestopédie, la méthode communautaire et d'autres proposent la traduction au niveau plus bas en baissant le lien avec la langue maternelle petit à petit. Cela paraît raisonnable. On peut utiliser la traduction s'il n'y a pas d'autre choix, pour assurer la compréhension correcte, mais juste après avoir essayé d'autres techniques en priorité.

Bogaards argumente que « pour établir un lien entre une forme étrangère et un élément de la mémoire sémantique, l'apprenant doit activer le réseau pertinent de cette mémoire ; comme l'étiquette de la L1⁴⁴ occupe une place dominante dans ce réseau, il se créera normalement (aussi) une connexion entre cette étiquette et la forme étrangère. Comme on le sait, les apprenants donnent souvent spontanément la traduction d'un mot qui a été expliqué d'une autre manière. Bien des élèves ont besoin de ce type de confirmation » (Bogaards, 1994, p. 168).

Néanmoins, il ne faut pas oublier que c'est aussi en absorbant la langue étrangère qu'on apprend le vocabulaire, qu'on le réutilise et qu'on le place dans d'autres types de mémoire. On préfère alors l'utilisation de la langue étrangère pour la sémantisation, puisqu'elle peut non seulement aider à la sémantisation du vocabulaire mais aussi à réemployer le vocabulaire qu'on connaît déjà, ce qui est très utile pour la maintenance de la mémoire à long terme.

9.3.2 Utilisation de la langue étrangère

La sémantisation via la langue étrangère offre plusieurs avantages : cela copie le système d'apprentissage du vocabulaire dans sa langue maternelle, les vocables étant les briques sur lesquelles on pose d'autres briques afin de construire notre vocabulaire. Pour pouvoir poser les briques, on doit avoir les bases solides. Cela se passe naturellement dans l'acquisition de la langue maternelle.

Quand on apprend le vocabulaire de la langue étrangère après avoir acquis celui de la langue maternelle, selon Ellis il y a trois points remarquables:

- « Tandis que la croissance du vocabulaire est lente dans l'acquisition de L1 jusqu'aux premiers 50 mots et puis s'accélère vite, d'abord beaucoup plus vite et puis cela

44 Langue maternelle

ralentit dans l'acquisition de L2⁴⁵ » (Ellis, 2000, str. 113). Quand on est en train de se familiariser avec des signifiants et leurs signifiés dans sa langue maternelle, cela prend longtemps au début mais continue très vite. Cela continue toute sa vie, mais au fil de temps on connaît déjà la langue si bien que l'inconnaissance d'un mot ne peut pas empêcher la compréhension. Vice versa, dans la langue étrangère, on connaît bien le signifié dans sa langue maternelle, mais il nous manque le signifiant dans la langue étrangère. C'est peut-être pour cela, que cela nous prend beaucoup plus de temps pour apprendre le nouveau vocable. On n'est pas autant forcé de le connaître car dans la classe de langue, tout le monde comprend sa langue maternelle.

- « Une sorte de généralisation exagérée évidente dans l'acquisition de la L1 (par exemple, 'chat' est utilisé à faire référence à divers animaux à quatre pattes) n'est pas évidente dans l'acquisition de la L2 » (Ellis, 2000, str. 113). Quand on connaît la différence entre *un chat* et *un chien* dans sa langue maternelle, on attend que la L2 ait la même distinction. Pourtant, cela peut être parfois déroutant. C'est pourquoi il faut absolument utiliser des relations sémantiques pour distinguer les synonymes, hyponymes, hyperonymes etc.
- « Les mots invariables comme les prépositions, articles et les pronoms sont acquis tard par les enfants tandis que les apprenants de la L2 montrent un haut pourcentage des tels items très tôt » (Ellis, 2000, str. 113). Ce point est vrai pour les mots invariables qu'on a dans sa langue maternelle, mais en ce qui concerne par exemple les articles, leur acquisition peut être problématique. Néanmoins, les mots invariables en général sont acquis très vite comme on les rencontre dès le début de notre apprentissage dans les textes écrits et oraux. En effet, la structure de la langue est selon Chomsky⁴⁶ innée, on s'en sert en déduisant le sens dans une étape de la sémantisation.

Déduire du contexte

Il y a deux procédés principaux à partir des textes écrits et oraux, qui transmettent la compréhension soit des éléments vers le sens, soit du sens vers les éléments. Selon Tréville et Duquette il s'agit du procédé du « décodage ascendant » et « décodage descendant ». Au début des études on emploie plutôt la « démarche ascendante (à partir d'éléments discrets)

45 Langue étrangère

46 Chomsky, 1967

[...] en raison de peu d'informations préalablement automatisées dans sa mémoire à long terme » Il faut respecter trois règles : « éviter la difficulté », « utiliser ses connaissances antérieures » et « exploiter le contexte » (Tréville & Duquette, 1996, p. 61).

En présentant le vocabulaire via les textes écrits ou oraux, on propose le schéma donné, à partir duquel les apprenants peuvent déduire le sens global. D'après la position dans une phrase, on peut apprendre une partie du discours. D'après les liens logiques, on peut comprendre une relation de subordination ou coordination, de jonction, de disjonction, de conséquence, de l'antériorité, etc. Par exemple dans une phrase *Mon père se couche tôt, parce qu'il est fatigué* on peut déduire le sens de *se couche* en sachant que c'est le verbe pronominal, que *mon père* le fait tôt et c'est le résultat du fait *qu'il est fatigué*.

Expliquer

Quand on explique un vocable, il faut absolument éviter la généralisation exagérée car celle-ci peut mener à une compréhension incorrecte. Il est parfois mieux d'utiliser une histoire personnelle et des questions successives pour donner plus de contexte et s'assurer que les apprenants comprennent le mot.

Faire l'expliquer aux étudiants

Si quelques étudiants en comprennent le sens, on peut les laisser expliquer un nouveau mot, tout en menant d'autres apprenants vers une bonne direction.

Lire une définition dans un dictionnaire

Une sémantisation qui fait tout à fait partie de l'apprentissage du vocabulaire, est la lecture d'une définition dans un dictionnaire. Si on dispose de plusieurs dictionnaires, on peut en lire plusieurs en même temps. Puis, on peut faire écrire aux apprenants leurs propres définitions.

Relations sémantiques

Une des activités fréquemment utilisée travaille sur les relations sémantiques (voir 8.1.1 Connaître le sens du mot: Relations sémantiques paradigmatiques). Un vocable inconnu peut être mis en contraste avec son antonyme, ou illustré via son synonyme, son hyperonyme, ses hyponymes, son holonyme ou ses méronymes. Il est bien si on développe un système de signes illustrant un tel type de relation sémantique (\neq pour un antonyme, \approx pour un synonyme etc.)

Le jeu du Oui-non

Il est toujours plus efficace pour les apprenants qu'ils découvrent le sens par eux-mêmes à travers des activités ludiques. Ils doivent demander afin qu'on leur donne une réponse. Cet exercice est très bien pour éviter l'incompréhension. On pense à une notion, dont le sens n'est pas clair. Les élèves se relaient en posant des questions auxquelles la réponse peut être oui ou non, par exemple le mot *ampoule* : *Est-ce qu'on peut la trouver dans la classe ? Est-ce que cela sert à ouvrir la porte ? etc.*

Pendu

Il s'agit d'une technique utilisée pour la sémantisation onomasiologique, cela veut dire du sens connu à la forme inconnu. On laisse les élèves deviner les lettres. En trouvant une lettre présente dans le mot, on l'écrit sur le tableau. En se trompant, on dessine petit à petit l'image d'un pendu. Soit la classe devine soit elle perd lorsque le bonhomme est complètement dessiné.

Donner le choix et faire voter

Parfois on en arrive à un point où il y a deux opinions diverses en ce qui concerne le sens ou la forme d'un vocable. On propose alors deux options et on fait voter les étudiants. Ensuite on annonce la réponse correcte.

9.3.3 Utilisation de moyens non verbaux

Les moyens extralinguistiques nous servent comme une autre approche du sens. Déjà Comenius⁴⁷ savait qu'en offrant une image aux élèves, on facilite leur compréhension du vocabulaire, comme on leur propose la situation extralinguistique.

Néanmoins, Comenius travaillait aussi avec la traduction, qui a sécurisé la compréhension correcte. Hammerly⁴⁸ affirme que dans son expérience « 25-60% des sujets ont mal interprété des images présentant des mots aussi 'simples' que 'oiseau', 'arbre' ou 'train' et que tous les sujets, même ceux qui avaient consciemment choisi de ne pas le faire, ont associé l'équivalent en L1 à ce qu'ils avaient compris de l'élément étranger » (Bogaards, 1994, p. 170). Il est vrai que sans contexte l'interprétation des mots peut varier. On préfère alors la combinaison des supports extralinguistiques (non verbaux) et de la sémantisation verbale.

⁴⁷ Komenský, Orbis sensualium pictus, 1989

⁴⁸ Hammerly, 1974, pp. 119-125

Bien que les images représentent la plupart des supports dans les manuels du type vocabulaire (voir *11 Analyse des ouvrages*), il y a d'autres moyens extralinguistiques, qui sont utilisés dans la classe dans le but de la sémantisation. Mis à part la vue (la pantomime, la langue du corps, les mouvements effectués par la méthode par le mouvement) il s'agit de supports accessibles par les autres sens comme le goût, l'odorat, l'ouï et le toucher. La sémantisation par d'autres moyens active d'autres types d'intelligence (musicale, spatiale, corporelle-kinesthésique, etc.) et de mémoire (épisodique, procédurale, émotionnelle, etc.).

Il ne faut pas sous-estimer la valeur de l'imagination. Grebot dit que « la valeur d'imagerie peut devenir un outil pédagogique précieux [même si] certains images semblent plus fréquentes et plus faciles à former que d'autres » (Grebot, 1994, p. 63).

Dans l'expérience exécuté par McKellar⁴⁹ on voit que «

- 97% affirment pouvoir imaginer visuellement
- 93% rapportent de l'imagerie auditive (imaginer une voix)
- 74% de l'imagerie motrice ou kinesthésique (imaginer les sensations de la marche)
- 70% de l'imagerie tactile (imaginer les sensations produites par le toucher du velours)
- 67% de l'imagerie gustative (imaginer le goût du chocolat)
- 66% de l'imagerie olfactive (imaginer l'odeur du vinaigre) »

(Grebot, 1994, p. 63)

La pantomime

La pantomime est opportune pour les élèves débutants, qui n'ont pas encore un vocabulaire assez développé pour comprendre le sens si l'enseignant l'explique. Elle est plus utile pour le vocabulaire concret que l'abstrait, car avec l'abstrait on risque l'incompréhension. Ce type de présentation est très bon pour les apprenants avec les intelligences prédominantes visuelles et corporelle-kinesthésique. Cela peut être l'enseignant qui mime le mot ou bien les apprenants qui le connaissent déjà

Faire sentir ou goûter l'objet en réalité

Goûter ne doit pas être employé qu'avec le thème de la nourriture. On peut enseigner les couleurs et apporter un fruit de la même couleur pour que les apprenants le goûtent. On

49 (McKellar, 1972)

peut aussi se servir de l'imagination de goûter avec les mots abstraits. (*Comment est la liberté ? Sucrée ? Douce ? Succulente ?...*)

Stafford nous informe que l'odorat est un sens très puissant, car les informations « vont directement dans le cerveau [...] près de l'hippocampe [comme] les neuroscientifiques ont identifié l'hippocampe comme crucial pour la création de nouvelles mémoires pour les événements » (Stafford, 2012). C'est pourquoi on se rappelle d'un tel type de mémoires pendant toute sa vie. Si on réussit à faire un lien avec ce type de mémoire, celui-ci va durer très longtemps. Il est dommage que l'odorat soit peu utilisé dans la classe de langue car il a un grand potentiel.

Toucher l'objet

En touchant l'objet, on active les intelligences corporelle-kinesthésique et spatiale. Si . L'étudiant cache l'objet derrière son dos et le décrit. D'autres peuvent deviner ce qu'il tient dans les mains. En trouvant un bon mot, on réussit la sémantisation.

Faire effectuer une tâche aux étudiants

Une technique essentielle de la méthode par le mouvement repose sur les tâches et leurs effectuations. Si l'enseignant effectue les tâches avec la classe, il propose aussi la sémantisation car il effectue les tâches avec d'autres.

Ecouter les bruits qui accompagnent le mot en réalité

La vie est pleine des bruits. On les associe avec les activités quotidiennes sans problèmes. En travaillant les situations quotidiennes, on peut associer les mots *se brosser les dents*, *prendre l'autobus*, *manger*, etc. avec les bruits qui les accompagnent. Les apprenants qui disposent du style didactique auditif dominant seront les premiers à retenir ces expressions.

Dessiner ou faire dessiner les étudiants

Le dessin est un type de sémantisation très fréquent car il ne demande d'avoir qu'un marqueur et un tableau ou un stylo et une feuille de papier. On peut dessiner les mots concrets mais aussi abstraits. Les apprenants devinent le mot. Il n'est pas impératif savoir bien dessiner. On peut aussi faire dessiner le mot aux étudiants. Avec le dessin personnel, ils sont créatifs et retiennent mieux le mot, puisqu'ils il s'agit de leur propre œuvre.


Montrer l'objet, utiliser les médias

Au 21^e siècle, on est déjà bien équipé à l'école. Dans beaucoup de classes on a des ordinateurs connectés à internet, qui est source de nombreuses images et vidéos. On peut les montrer aux étudiants. Il faut s'adapter à son époque. Le 21^e siècle propose la réalité via l'écran, auquel on n'avait pas pensé auparavant. Si on a cela à sa disposition, il faut en profiter. Plusieurs manuels proposent, eux-aussi, le support interactif. Il serait dommage de le négliger.

Pour conclure, il faut souligner que les activités qui servent à la sémantisation sont nombreuses et qu'il faut les combiner et les changer tout en leur donnant de nouveaux contextes pour que tous les apprenants – chacun étant un individu avec ses propres approches et expériences – aient une possibilité de comprendre un mot.

9.4 Enregistrer le vocabulaire

Comme on a déjà expliqué dans la partie de ce travail consacré au mémoire (voir chapitre 7.4.3 *Les stratégies de mémorisation du vocabulaire*), il faut répéter le vocable assez souvent pour qu'il soit transmis dans la mémoire à long terme. Pour pouvoir pratiquer l'orthographe, la prononciation, le comportement grammatical et l'usage du mot, il faut tout d'abord le noter. Traditionnellement, c'était juste le mot et sa traduction, mais on sait aujourd'hui que cela ne suffit pas. Il y a d'autres aspects du mot qu'on devrait connaître (voir chapitre 8.1 *Quand connaît-on vraiment le mot ?*) Scrivener recommande de noter les aspects ainsi :

<u>Item lexical</u>	<u>Prononciation</u>	<u>Traduction</u>	<u>Grammaire</u>	<u>Collocations</u>	<u>Exemple</u>	<u>idée</u>
<u>Une moto</u>	<u>[moto]</u>	<u>motorka</u>	<u>Nom</u>	<u>conduire une</u> <u>~, course de~</u>	<u>Elle vient</u> <u>d'acheter une</u> <u>moto Suzuki</u> <u>de 600cc</u>	

(Scrivener, 2005)

On voit, qu'en plus de sa forme écrite et sa traduction, l'enregistrement reflète aussi sa prononciation (écrite en API) son comportement grammatical, ses collocations, un exemple et une idée, qui servent à l'ajout du lien dans la mémoire (une sorte de personnalisation par le style didactique préféré ou l'intelligence ou style didactique dominants).

9.5 Mise en pratique de la compétence lexicale

Pour pratiquer le vocabulaire il y a énormément d'activités qui reposent sur plusieurs domaines et compétences. On peut travailler la forme (le comportement grammatical, la prononciation et l'orthographe) ou le sens, les compétences réceptives (lire, écouter) ou productives (parler, écrire), etc. On va présenter juste quelques activités parce que leur nombre et leurs modifications sont quasi illimités. Il s'agit d'une micro-synthèse d'un panorama des exercices proposé dans les ouvrages didactiques des langues étrangères aussi bien que dans les manuels et cahiers

9.5.1 Exercices sur la forme

Exercices sur la forme sont selon Bogaards tels exercices qui travaillent « les formes orales aussi bien [...] que les formes écrites. Recopier et imiter semblent inévitables au tout début, mais d'autres sortes d'exercices sont très vite possibles ». Il propose des activités comme la dictée, les paires minimales, aussi bien que les exercices morphologiques qui découvrent les mots dérivés. (Bogaards, 1994, pp. 191-192)

Les exercices sur la forme sont focalisés sur la prononciation, l'orthographe et le comportement grammatical. Mentionnons quelques-uns appart de ceux proposés par Bogaards:

Texte à trous avec le vocabulaire entre parenthèses

Dans ce type d'exercice très fréquent, il faut reprendre un mot entre parenthèses qui est souvent placé à côté d'un manque (il ne faut pas le chercher) et l'écrire dans le texte dans sa forme correcte grammaticalement (les verbes conjugués, le pluriel, le féminin, etc.)

Corriger les fautes grammaticales

Ce type d'exercices est toujours fréquent bien qu'il est discutable si les étudiants ne retiennent pas les fautes font exprès par les professeurs en élaborant le texte. Il s'agit de corriger les formes incorrectes du vocabulaire cible (les verbes mal conjugués *je parles*, le pluriel au lieu de singulier *les étudiant*, le féminin dans une forme incorrecte *la coiffeure*, etc.)

Un phonème cible

Il est toujours mieux d'écouter plusieurs exemples d'un son cible à la fois. On se sert des phrases comme *Robert porte un béret, une cravate et un pull-over* pour pratiquer la consonne [R] dans le vocabulaire thématique. On pratique la prononciation à haute voix. On

peut même modifier cette activité en mettant les deux voyelles ou consonnes cibles dans une phrase : *Julie a vu le bus dans la rue et une moto rouler sur deux roues sur l'autoroute.*

Rappelons-nous qu'une méthode (voir chapitre 5.9 *La méthode par le silence*) est entièrement basée sur la différenciation des phonèmes. Au début, tout le vocabulaire est enseigné à travers les phonèmes que les élèves acquièrent.

9.5.2 Exercices sur le sens

En comparaison avec les exercices sur la forme, dans lesquels le sens des mots est donné et on doit juste mettre un mot dans bon forme grammaticale, les exercices sur le sens selon Bogaards « visent à fixer le sens de mots isolés » comme par exemple les exercices « à choix multiple : les mots doivent être assortis à des images, à des définitions ou des descriptions, à des 'synonymes', à des traductions etc. » (Bogaards, 1994, p. 192)

Un texte lacunaire

Le texte à trous avec un choix de mots soit au-dessous du texte soit avec le choix des mots encadrés au-dessus du texte. Il faut juste remplir un trou avec un mot pour prouver, qu'on est familier avec son sens. On ne change pas de forme grammaticale, ni de morphèmes, affixes etc.

Associer les images et les mots, les synonymes, les antonymes etc.

Même s'il s'agit aussi de procédés de sémantisation, on peut s'en servir aussi dans des exercices utilisant le sens, à condition que l'apprenant connaisse déjà le sens des mots de l'exercice.

9.5.3 Exercices sur la forme et le sens

Il s'agit des exercices qui combinent les deux critères ci-dessus.

Anagrammes

Il s'agit d'une activité ludique qui fixe la forme écrite bien plus que le sens. Néanmoins, on peut donner des indices sur le sens comme la première lettre capitale ou des morceaux de phrases comme par exemple *Il est assis sur la _ _ _ _ _ (haCeis) – meuble.*

Mots croisés

Cette activité sert très bien comme contrôle en retour puisque l'on donne souvent plusieurs lettres qui peuvent activer la mémoire sémantique plus facilement. On donne à

disposition soit des images soit des aides comme des définitions, traduction, synonymes, antonymes etc.

Mots dans la grille

Il s'agit de trouver les mots (qui tous appartiennent à un circuit de vocabulaire) cachés dans la grille. Souvent, on ne laisse pas d'aide, juste le nombre de mots à trouver. Parfois, on peut laisser quelques lettres libres pour y cacher un mot secret qui ne peut être découvert qu'après avoir trouvé tous les mots.

9.5.4 Mise en pratique du vocabulaire à travers les quatre compétences

Si on pratique le vocabulaire à travers les quatre compétences, cela sera rarement focalisé seulement sur la forme ou le sens du vocable. C'est pourquoi de tels exercices doivent succéder aux exercices sur la forme et sur le sens, car ils combinent plusieurs aspects de la connaissance du vocabulaire.

Lire

Comment travailler le vocabulaire à travers le texte écrit ? Il y a plusieurs techniques. Le texte doit correspondre aux besoins et aux niveaux langagiers des étudiants pour qu'il ne soit pas trop compliqué mais pas trop facile non plus.

Texte lacunaire

Il s'agit d'un exercice typique dans lequel il faut compléter un texte à trous avec des mots (soit liste des mots est dans un encadré et chacun doit être placé dans le texte, soit il y a un choix multiple de A-X pour chaque lacune, ou bien il faut remplir avec un mot dont lettre initiale est donnée)

Trouver les relations sémantiques dans un texte

Parfois on peut travailler un texte dans le but de rechercher des relations sémantiques. Sous un texte, on trouve alors plusieurs points avec des tâches à effectuer comme :

- *trouve dans le texte un synonyme du mot belle (ravissante)*
- *quelle expression dans le texte exprime le sens opposé du mot pauvre (riche)*
- *trouvez dans le texte les mots désignant des animaux (chien, girafe, poisson) etc.*

Lecture puzzle

Le texte peut être coupé en plusieurs parties et donné à un étudiant pour le remettre en ordre tout en travaillant le vocabulaire. Pour cela, on écrit sur le tableau la liste des mots dans l'ordre fixe et on distribue des parties du texte dans lesquels il y a des images à la place des mots. Les images sont représentées par les mots dans l'ordre fixe sur le tableau et sont en même temps un indice pour l'ordre des parties. Un étudiant qui réussit à mettre en bon ordre les parties du texte gagne.

Tableau à compléter

On peut aussi compléter un tableau avec le vocabulaire d'un texte. Ces informations peuvent être liées thématiquement (ex. les matières préférées des personnages du texte: *Julie : le français, Pierre : les mathématiques, Lucie : les arts plastiques*) ou morphologiquement (*une profession : peintre, une activité : peindre*).

Corriger les fautes

On peut élaborer des affirmations mensongères suivant vocabulaire cible. Les apprenants doivent trouver les fautes et les corriger. Dans un article qui parle de la ville par exemple, il y a une phrase : *Lucie va à la bibliothèque et sur son chemin elle rencontre Jacques qui va à la piscine*. Sous l'article il y a une affirmation mensongère *Lucie va nager*. Les étudiants corrigent cette phrase (soit *Lucie va emprunter un livre* soit *Jacques va nager*).

Écouter

Il faut obéir à quelques principes de l'écoute. Qu'on travaille l'écoute dans la direction ascendante ou bien descendante, on doit préparer les apprenants pour la situation qui va se passer en écoutant. Parfois, il est mieux de les faire écouter une première fois juste pour comprendre le schéma dans lequel les locuteurs se trouvent. Ceci peut être facilité en répondant à des questions comme : *Où se passe la scène ? Quelle est la relation entre les locuteurs ?* etc.

Mettre en ordre

Des mots ou des images sont coupés et étendus sur des tables ou placés sur une page. Il faut les mettre en ordre ou les numéroter dans l'ordre chronologique d'après l'écoute d'un enregistrement. Pour rendre la tâche plus difficile, on peut ajouter quelques images qui ne font pas partie de l'écoute.

Questions ciblées sur un mot spécifique

On laisse écouter un enregistrement et on pose des questions ouvertes pour relever le vocabulaire cible qui est présent (le vêtement et les couleurs). Les questions peuvent être ainsi : *Qu'est-ce que Gabrielle portait hier ? Une robe Quelle est la couleur préférée de son frère ? Bleu*

Une chanson: écoute à trous

Non seulement les étudiants ayant une intelligence musicale dominante apprécient les chansons. Comme le nombre de chansons existantes est immense, on peut les adapter à divers thèmes⁵⁰. On laisse des trous thématiques dans la chanson. Il ne faut pas exagérer, s'il y a trop de manques, les élèves vont probablement être perdus. Il s'agit d'une écoute ascendante. On peut le faire avec n'importe quel type d'écoute mais avec la chanson les élèves bénéficient plus de la culture.

Effectuer une tâche

La base de la méthode par le mouvement est d'effectuer une tâche physique. On peut la mettre en pratique avec du dessin ou juste des images mentales. On peut également faire écouter la description d'un itinéraire et le reproduire sur un plan de ville ou bien, la description d'une image et faire dessiner aux élèves ce qu'il entendent. Sinon, on peut les faire juste fermer les yeux et imaginer en écoutant et dans un second temps décrire leurs idées (*Imagine une maison. Est-elle belle ? Grande ? À la campagne ou dans la ville?*) Ce type d'activité peut être très bien utilisé pour une activité productive orale ou écrite.

Ecouter la vidéo

On fait écouter aux étudiants une vidéo (juste une partie) et leur demande ce qui s'est passé. Puis, ils regardent la vidéo pour pouvoir comparer leurs idées avec la réalité. On utilise leur imagination et les styles didactique auditif et visuel.

Parler

Les activités qui sont utilisées pour faire parler sont bien nombreuses. Comme l'approche communicative est la principale depuis les années 70 du 20^e siècle (voir 5.7 *L'approche communicative*) on privilégie cette compétence aux autres. Pour cette compétence on a souvent besoin d'un support qui va captiver l'attention des apprenants. Cela peut être un texte, une écoute ou une image. Le travail par deux ou en groupes est à privilégier.

50 (Weinachter, 2002)

Jeu de rôles

La suggestopédie (voir 5.10 *La suggestopédie*) se travaille avec le jeu de rôle en facilitant la position de l'étudiant. Il est vrai qu'avec une nouvelle identité on accepte les rôles avec légèreté. Dès qu'on connaît un nouveau circuit de vocabulaire, il faut l'employer dans plusieurs contextes et le jeu de rôles en propose des milliers. On distribue les rôles et laisse les apprenants préparer leurs positions, rôles et arguments. Si l'on écrit bien leurs rôles, ils seront obligés d'employer le vocabulaire cible pour arriver à leurs fins.

Une minute pour mémoriser...

On peut entraîner aussi la mémoire de ses élèves en leur donnant une image remplie de vocabulaire cible. Ils doivent retenir les objets et leurs positions pour ne pas pouvoir tricher et puis répondre aux questions comme : *Qu'est-ce qui est sous la table ? Que trouve-t-on dans l'armoire ?* Les élèves essaient de se souvenir des objets et répondent à leurs voisins. Comme cela, ils emploient le vocabulaire en le visualisant en même temps.

Trouve 10 différences

Une activité qui est difficile à préparer mais très féconde pour l'expression orale est une double-image avec 10 différences reposant sur le vocabulaire cible. Les apprenants travaillent par deux. Ils ne doivent pas se montrer les images et uniquement en se posant des questions, ils doivent retrouver toutes les différences.

Décris et dessine

Cette activité est souvent amusante. Par groupe de deux, les apprenants, chacun leur tour décrivent une image pendant que l'autre essaye de représenter ce qu'il entend. C'est une bonne activité par exemple pour le vocabulaire d'une maison. Les apprenants décrivent leur maison de rêves et leurs voisins doivent la dessiner. À la fin les deux se montrent l'original et ce qu'ils ont dessiné grâce à la description.

Une histoire ouverte

L'enseignant écrit le vocabulaire cible sur le tableau et commence une histoire. Après quelques phrases il utilise un mot et le barre de la liste sur le tableau. Ensuite, chacun leur tour, les étudiants continuent l'histoire en utilisant un mot de la liste. Une fois utilisé, celui-ci est barré du tableau. L'histoire continue jusqu'au moment où tous les mots sont barrés.

Écrire

Écrire dans une langue étrangère peut poser plusieurs difficultés, surtout au début de l'apprentissage. Quelques-unes des méthodes excluent la forme écrite dans la période initiale de l'apprentissage (voir par exemple chapitre 5.6 *La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)*). Il faut penser à la forme et au registre d'expression écrite qui sont différents de l'expression orale. Outre les activités classiques comme écrire une lettre, une carte postale ou un e-mail, d'autres activités sont possibles, comme par exemple :

Quelle est la fin de cette histoire ?

Après avoir lu ou entendu une histoire, on peut la finir en écrivant la suite. Il faut penser aux instructions adéquates pour que les étudiants travaillent le vocabulaire qu'il sont en train d'apprendre. On peut les limiter en leur donnant des mots à utiliser impérativement.

Une interview

Les étudiants écrivent des questions pour une interview avec un camarade de classe portant sur le vocabulaire cible, comme par exemple la nourriture : *Quelle est votre repas préféré ? Aimez-vous la cantine (Pourquoi/pourquoi pas) ? Combien de légume mangez-vous dans une semaine ?* Puis, leurs camarades répondent par écrit aux questions.

Récrire une histoire

Le point de départ peut être le support écrit ou oral. Le texte narratif est mieux car il contient du vocabulaire cible. Les apprenants le lisent ou l'écoutent et puis le réécrivent. Ils sont obligés d'utiliser le vocabulaire cible qui fait partie du texte original. Cela peut nous servir aussi à savoir s'ils ont compris l'histoire.

Une histoire drôle

Les étudiants lisent une histoire drôle ou rien n'est normal. Ils doivent alors corriger le texte en le réécrivant. S'il s'agit par exemple d'un texte sur les adjectifs de qualité, on peut employer des antonymes dans le texte original, par exemple : « *Le prince était lâche, alors il a décidé de sauver la princesse.* ».

Écouter les sons familiers

En écoutant les sons familiers, on utilise nos images mentales. Si on travaille le vocabulaire du quotidien : On peut enregistrer les sons d'un réveil qui sonne, de l'eau qui coule du robinet, des portes de l'autobus etc. puis, on introduit une question : *Qu'est-ce que Luc fait ?* Puis, on fait écrire aux étudiants ce qui s'est passé. Ils sont alors forcés d'utiliser

des mots du quotidien comme *se réveiller, se doucher* etc. C'est très bien pour travailler la mémoire épisodique. Nous associons en effet, certains mots à des lieux ou à des activités.

9.6 Évaluer la connaissance du vocabulaire

Une partie indispensable du processus de l'enseignement du vocabulaire est son évaluation. Elle sert comme retour aux étudiants aussi bien que les enseignants. Elle reflète jusqu'à quel point le processus est réussi et s'il faut encore revenir vers le programme qu'on vient d'examiner. Une autre raison pour l'évaluation est de mesurer la motivation externe des étudiants qui peut varier leur effort dans le processus d'apprentissage (voir 9.1.5 *La motivation des étudiants et leurs besoins langagiers*).

Idéalement, on devrait évaluer tous les aspects de la connaissance d'un nouveau vocabulaire: le sens, la forme écrite ou orale, le comportement grammatical, les collocations et les expressions idiomatiques, le registre et la fréquence (voir 8.1 *Quand connaît-on vraiment le mot ?*) Néanmoins, on doit se rendre compte qu'une évaluation complexe prend pas mal de temps précieux dans la classe, il est alors absolument nécessaire de le faire le plus efficacement et en perdant le minimum de temps possible. On peut évaluer les étudiants oralement ou par écrit, à travers des compétences ou sur les vocables individuels, pour savoir la connaissance active ou passive, etc.

Harmer classifie les types des épreuves (tests) selon deux critères :

Celui de la limitation :

- test sur un item discret : ce test est limité à une chose à la fois
- test intégratif : le test n'a pas de limites, on va à travers plusieurs compétences

Celui de la direction : test sur un item direct ou indirect

9.6.1 Test sur un item indirect

Le test sur un item indirect sert à voir si le processus d'apprentissage est acquis. Celui-ci correspond souvent au test sur un item discret concernant le texte et ses limites.

- **choix multiple** : on choisit (entoure, souligne, barre, etc.) une des propositions données qui convient. Dans les compétences réceptives cela peut être représenté par V/F (vrai ou faux).
- **texte lacunaire** : On complète un texte à trous avec une liste de mots proposés. Il existe des versions avec ou sans choix ou avec un indice : la première lettre.

- **transformation** : le plus souvent, il s'agit d'exercices sur la forme (voir 9.5.1 *Exercices sur la forme*) où il faut connaître le comportement grammatical du mot (voir 8.1.3 *Connaître le comportement grammatical du mot*). L'exercice peut aussi porter sur les relations sémantiques du mot (par exemple antonymes « prêter – emprunter »)

9.6.2 Test sur un item direct

Ce type de test est très souvent intégratif car on demande aux étudiants d'effectuer une tâche langagière à travers une ou plusieurs des quatre compétences :

- **lire et écouter** : il s'agit souvent d'activités comme : « choisir le meilleur résumé de ce qu'on vient de lire ou écouter », « mettre en ordre des images en lisant ou écoutant une histoire », etc.
- **écrire** : les activités sur cette compétence productive sont : « écrire des essais narratifs ou discursifs », « des lettres de réponse au document proposé par l'enseignant (ex. une annonce publicitaire) », etc.
- **parler** : on utilise des tâches comme trouver « les points communs ou les différences entre deux images », « trouver des informations manquantes à l'aide de questions correctes », « jeux de rôles », etc.

(Harmer, 2007, pp. 168-171)

Dans la partie pratique (voir chapitre 11 *Analyse des ouvrages*), on constate que la plupart des manuels du type vocabulaire n'abordent pas les compétences (Il n'y a pas d'exercices sur items directs). La plupart des exercices qui y sont proposés sont basés sur des items discrets. On peut se demander quelles en sont les raisons ?

Tout d'abord, le vocabulaire (surtout celui appris dans la classe) a ses limites (comme on l'a vu dans chapitre 2 *Le vocabulaire et son rapport avec le lexique*). Il est alors difficile de créer un exercice sur un item direct qui de facto dépasse ses limites. Il faut employer beaucoup plus que le vocabulaire acquis même si on connaît tous ses aspects, y compris le comportement grammatical et le registre. Si l'on met vocabulaire en pratique sans déterminer ses limites à l'avance, on risque de se retrouver bloqué par la méconnaissance de celles-ci.

Ensuite, un exercice sur item indirect est beaucoup plus facile à contrôler et évaluer qu'un sur un item direct, comme on n'admet presque pas d'autres réponses que celles qui sont proposés dans les corrigés.

Enfin, c'est la question de temps, qui est peut-être l'élément le plus important. Les exercices sur un item indirect sont beaucoup plus avantageux en termes d'économie du temps dans la classe que ceux sur un item direct.

Néanmoins, il faut se rendre compte que le vocabulaire est appris pour permettre la communication, c'est à dire pour pouvoir le mettre en pratique grâce aux compétences. Si on ne force pas les étudiants à essayer d'employer le vocabulaire hors de ses limites, ils ne seront jamais capables de l'utiliser dans la vie réelle.

9.7 Le processus d'apprentissage du vocabulaire : conclusion

Dans ce grand chapitre, on a démontré les étapes d'apprentissage: sélectionner, introduire, enregistrer, mettre en pratique et évaluer le vocabulaire.

Dans la partie 9.1 *Sélectionner le vocabulaire* on a présenté les critères d'un choix comme la fréquence, la disponibilité, le niveau (CECR, RVP) ou la motivation des étudiants mais aussi la différence entre le vocabulaire réceptif et productif. Il est clair qu'on doit adapter la langue dans la classe selon ces critères pour ne pas surcharger les apprenants ni les sous-estimer. Il faut aussi distinguer quel vocabulaire est destiné à l'apprentissage réceptif ou productif en considérant aussi les critères de la fréquence et la disponibilité.

Le vocabulaire, une fois sélectionné, peut être introduit dans la classe. On se rend compte de plusieurs aspects de l'introduction comme la direction (opérations sémasiologique et onomasiologique) ou l'acteur principal (l'étudiant ou l'enseignant, le support écrit ou oral).

Pour aider à la compréhension, on doit procéder à la sémantisation. Chaque mot peut être traduit (voir 9.3.1 *Utilisation de la langue maternelle : traduction*), déduit du contexte, expliqué, trouver dans un dictionnaire, illustré à travers des relations sémantiques, deviné, (voir 9.3.2 *Utilisation de la langue étrangère*), mimé, compris via les sens (comme le goût, l'odorat, l'ouïe), dessiné, etc. (voir 9.3.3 *Utilisation de moyens non verbaux*)

Quand un apprenant comprend le nouveau vocable, il faut qu'il l'enregistre pour pouvoir le mémoriser et l'étudier à la maison, comme on a prouvé que la mémorisation exige la répétition fréquente (voir 7.4.3 *Les stratégies de mémorisation du vocabulaire*). On a suggéré l'enregistrement de la traduction, prononciation, contexte minimal, une idée, etc. pour que le vocable puisse être mémorisé plus facilement.

Chaque nouveau vocable doit être réemployé dans des exercices. Ce sont des exercices indirects : sur la forme et le sens ou directs : à travers les quatre compétences. On en propose plusieurs dans le chapitre 9.5 *Mise en pratique de la compétence lexicale*.

Finalement, on peut aussi évaluer la connaissance du vocabulaire en proposant des exercices d'évaluation sur un item indirect et direct, en se posant une question : pourquoi examine-t-on rarement le vocabulaire à travers des compétences (productions et compréhensions écrite et orale) ? Ceci fait également partie de la partie pratique de ce travail.

10 LA PARTIE PRATIQUE : Introduction

Dans la partie pratique, on va élaborer une analyse de sept manuels du type vocabulaire qui ont été choisis selon les critères de la présentation, sémantisation et des exercices pour montrer la variété qu'ils proposent. Ce sont :

1. *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*, Hachette/Larousse par Robert Galisson, 1971
2. *Vocabulaire illustré 350 exercices, niveau débutant*, Hachette par Dominique Filipa-Ekvall, Francis Prouillac et Peter Watcyn Jones, 1992
3. *Vocabulaire entraînez-vous, niveau débutant intermédiaire*, CLE International, par Jacky Girardet et Jean-Marie Cridlig, 1994
4. *Vocabulaire progressif du français pour les adolescents, niveau débutant*, CLE International par Sylvie Schmitt, 2004
5. *Exercices de vocabulaire en contexte, niveau débutant*, Hachette par Roland Eluerd, 2005
6. *Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices, niveau débutant*, CLE International par Claire Miquel, 2007
7. *Vocabulaire en dialogues, niveau débutant*, CLE International par Évelyne Siréjoils, 2007

Ensuite on va comparer les manières dont ces manuels traitent le circuit choisi : *la famille*. Celui-ci correspond à un des thèmes recommandé par le RVP cizí jazyk, 1^{er} et 2^e niveaux aussi bien que další cizí jazyk.

Finalement, on va présenter ses propres activités élaborées dans le but de montrer l'enseignement de ce circuit-ci.

11 Analyse des ouvrages

11.1 Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental, Hachette/Larousse par Robert Galisson, 1971

Le livre de Robert Galisson, *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*, traite les vocables du français fondamental sous divers circuits, tels que « Maison, appartement, repas, ménage, famille, corps, vêtement, soins, ville, commerce, voyage, poste, identité, école, classe, carte, temps, travail, agriculture, gouvernement, plaisirs, religion, relations humaines » Il démontre la disponibilité en réemployant les mots choisis dans divers contextes et les mettant dans les syntagmes représentés dans une carte sémantique. Il n'emploie pas de contexte, la sémantisation est faite juste à travers les syntagmes et les relations sémantiques (hyponymes, méronymes, antonymes, etc.). Les illustrations sont utilisées seulement avec les thèmes maison, corps et vêtement. Ni le côté oral ni le comportement grammatical n'y sont élaborés.

Ce livre ne propose pas d'exercices ni d'autres supports.

11.2 Vocabulaire illustré 350 exercices, niveau débutant, Hachette par Dominique Filipa- Ekvall, Francis Prouillac et Peter Watcyn Jones, 1992

En comparaison avec *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*, ce manuel propose seulement des exercices mais aucune sémantisation. Il sert juste à pratiquer le vocabulaire déjà présenté dans la classe. Les thèmes abordés sont « Fruits », « verbes » (1-7), « contraires » (adjectifs 1-2, verbes, mots divers), « aujourd'hui, hier et demain », « prépositions » (de lieu, de temps, autres), « métiers » (1-2), « la maison » (« extérieur et intérieur », « dans la cuisine », « dans le salon », « dans la chambre », « dans la salle de bains »), « magasins » (1-2), « comment sont-ils ? », « le corps », « sports et passe-temps », « vêtements » (1-2), paires classées par associations « mots associés », « quel temps fait-il », « les animaux » (1-2), « la famille », « ustensiles de ménage », « synonymes » (verbes, adjectifs, substantifs), « bricolage et jardinage », « tâches ménagères », « objets domestiques et personnels » (1-2), « Qu'est-ce qui ne va pas ? », « définitions », « panneaux », « classifications », « faire-prendre-avoir-être ». On nous donne plusieurs points de vue sur le vocabulaire à travers les thèmes, parties du discours aussi bien que les relations sémantiques ou juste proximité sémantique.

Les types d'exercices sont variés. Ce sont des exercices sur le sens (associer les images et les mots) aussi bien que sur la forme (remplir les verbes dans une phrase en le conjuguant). Il y a les mots croisés à remplir avec l'aide sémantique, les mots croisés remplis avec les associations à trouver, les antonymes et les synonymes à choisir, les phrases lacunaires avec le choix des mots, Parfois il faut compléter le dialogues avec les unités lexicales diverses, associer des verbes et les conjuguer. On peut travailler les exercices sur les hyponymes et hyperonymes, les associations des mots à travers le sens proche et le choix des mots en rapport de sens, déduction logique de l'image. Parfois, on remplit les lettres manquantes dans la grille et les phrases dans les dialogues. Entre autres, il y a des exercices où il faut finir les mots dont la première lettre est donnée ou où il faut associer les verbes avec les vocables pour avoir les collocations.

11.3 *Vocabulaire entraînez-vous, niveau débutant intermédiaire, CLE International, par Jacky Girardet et Jean-Marie Cridlig, 1994*

De la même manière, ce manuel ne propose pas de sémantisation mais juste des exercices. Néanmoins, il offre des exercices sur les documents authentiques (les textes).

Les thèmes présentés sont divisés en plusieurs parties :

- « L'homme (le corps humain, l'activité physique, les sens, les états physiques, la nourriture, l'hygiène, la maladie et la santé, les âges de la vie, le caractère)
- L'environnement (la maison, les objets quotidiens, la ville, le ciel, la terre, l'eau, le feu et la lumière, climats et saisons, les animaux, les végétaux)
- La société (les vêtements, les activités quotidiennes, famille et rencontres, la morale, le gouvernement, conflits et solidarité, les faits divers, le monde)
- culture et loisirs (lire, compter, les médias, les voyages, les sports, le cinéma et le théâtre, les arts, la musique)
- le travail (l'apprentissage, les professions, le bureau, l'entreprise, l'industrie, le commerce, l'agriculture, les services)
- le récit (l'espace, le mouvement, couleurs et consistance, formes et matière, poids et dimensions, chronologie et durée, changement et transformation) »

Les activités proposées sont très souvent basées sur les textes authentiques : déduire le sens, dire si une information est vraie ou fausse, classifier selon les relations sémantiques, leur fonction, leur position, etc. Il y a aussi des exercices avec des images mais celles-ci ont plutôt

un caractère additif que sémantique. Les tâches sont parfois simples (associer, lier, remplir, trier, etc.) parfois plus compliquées et liées aux compétences (lire, écrire, parler).

Malheureusement, le manuel ne dispose pas de support audio. La sémantisation n'a pas lieu (sauf quelques cadres de vocabulaire thématique pour s'en servir dans des exercices). Il n'est pas exceptionnel qu'on nous donne les explications sur le comportement grammatical ou sémantique (les suffixes).

11.4 Vocabulaire progressif du français pour les adolescents, niveau débutant, CLE International par Sylvie Schmitt, 2004

Le manuel destiné aux adolescents propose la sémantisation, les exercices du vocabulaire et même des pages focalisées sur la communication.

Les thèmes abordés sont les suivants :

« Les salutations, dire au-revoir, le caractère, le physique, les nationalités – les langues, le monde – les continents – les pays, les vêtements, la monnaie, les achats, les directions, les transports, la maison – le mobilier, les activités domestiques, l'alimentation – les commerces, les quantités – le supermarché, au café – au snack, la cuisine – les repas, la famille, le téléphone – les nombres, les loisirs, les sports, le corps – les mouvements, la santé, l'école – l'enseignement, les jours – les mois – dire l'heure »

Vu le public visé, le curriculum est transmis à travers les personnages adolescents (Lucie et ses amis), et est fait en couleur avec des images, BD avec des bulles et des commentaires sous des images. Chaque chapitre comporte une page de sémantisation et une deuxième page d'exercices. Le comportement grammatical fait souvent partie de la sémantisation même. Le choix du vocabulaire est parfois très familier ce qui fait la différence entre ce manuel et d'autres. Il propose aussi des informations sur la civilisation française.

La sémantisation est assurée à travers des images, des relations sémantiques avec le système des signes, des définitions, etc. Parfois, elle est mise en contexte dans les dialogues écrits et souvent propose des informations de grammaire et d'orthographe faites en rouge.

Les exercices sont proposés après chaque chapitre et après deux chapitres qui traitent la thématique proche. Il s'agit d'exercices du type : retrouver et associer, relier, faire les phrases selon l'exemple (vocabulaire est donné), trouver un point en commun, remplir le texte lacunaire (exercices sur la forme ou le sens), dire si c'est vrai ou faux, chasser l'intrus,

répondre aux questions, entourer ce qui est convenable, classer (selon la position, selon les relations sémantiques, selon le rapport en commun), compléter les mots croisés ou la grille, chercher un mot dans la grille, trouver les deux parties d'un mot, choisir une bonne réponse, remettre les dialogues dans le bon ordre, choisir une bonne réponse, trouver la bonne définition, imaginer le dialogue, expliquer, deviner où écrire une devinette, remplir les bulles des dialogues, trouver les erreurs, dessiner, faire un test de personnalité, trouver les mots cachés, trouver l'équivalent (synonymes), trouver le verbe (en changeant le suffixe du nom donné), répondre (« Quel est ton [...] préféré ? »). En plus, dans la partie de communication, il y a des activités basées sur les compétences productives (demander, répondre, téléphoner, acheter, raconter, décrire,...)

11.5 Exercices de vocabulaire en contexte, niveau débutant, Hachette par Roland Eluird, 2005

Aussi ce livre propose la sémantisation (ex. à travers les images, les dialogues en contexte donné, les relations sémantiques) et les exercices qui vont avec. La prononciation n'est présentée nulle part mais le comportement grammatical est beaucoup plus présent que dans d'autres livres mentionnés (les verbes conjugués sont dans chaque chapitre). Le manuel recycle le vocabulaire. Il propose des dialogues dans lesquels il y a des vocables déjà appris (auparavant). Les relations sémantiques constituent souvent la base des chapitres, surtout des antonymes ou des hyponymes du sens proche illustrés avec les collocations dans les syntagmes. Chaque chapitre propose une page de la sémantisation et une page d'exercices. Il n'y a que des compétences écrites comme le manuel ne contient pas de support audio. Dans la partie *Index*, on voit la liste alphabétique des mots cibles avec leurs parties du discours (n.m., n.f., adj., adv.,...) et occurrences dans divers chapitres.

Thèmes proposés sont divisés en parties :

- « les repères dans le temps (5, 4, 3, 2, 1...0 !, Le jour et la nuit, les jours de la semaine, les heures de la journée, les mois de l'année, quand ?, depuis quand ?)
- Les repères dans l'espace (des lignes, dessiner, où ?, donner son adresse)
- Les mesures et l'argent (les mesures et les poids, l'euro, acheter, faire les courses, vendre, tout, partout, toujours)
- Le corps en situations (la tête, les bras, les jambes, comment allez-vous ?)
- Les sensations (voir, entendre, sentir, toucher, goûter)

- Les relations intellectuelles (parler, écrire, question, réponse, apprendre, oublier, choisir, croire)
- La vie de tous les jours (après la pluie, le beau temps ! 'le temps s'en va, le temps en va, madame...' , les vêtements, s'habiller pour sortir, à table, au restaurant)
- Les relations sentimentales (photo de famille, l'amitié, l'amour, les joies et les peines)
- L'habitat (le centre-ville, auto, métro, bus, vente, location, une maison, les meubles, allumer, éteindre)
- La nature ('voici des fruits, des fleurs, des feuilles et des branches...' , les petits ruisseaux font les grandes rivières)
- Les loisirs et les voyages (sur les routes, voyager en avion, voyager en train, sports, loisir, vacances)
- Pour finir (tout le monde peut se tromper !) »

Les exercices sont plutôt simples et se répètent souvent. Ce sont les phrases lacunaires à compléter (souvent sans choix lexical où il faut déduire la réponse d'une image), puis des exercices où on barre l'intrus sémantique, met en bon ordre les phrases des dialogues, coche si l'information est vraie ou fausse, relie deux colonnes ou résout les mots croisés. Quelques exercices demandent le raisonnement logique en comparant deux situations et en déduisant le résultat. Les exercices sur la forme sont aussi présents (ex. changer le masculin pour le féminin etc.).

11.6 Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices, niveau débutant, CLE International par Claire Miquel, 2007

Ce manuel propose la sémantisation aussi bien que des exercices. La sémantisation est faite le plus souvent à travers des images, puis à travers les dialogues et petites histoires et commentaires, dans lesquels les mots cibles sont écrits en gras. Le choix des mots peut être discutable comme parfois il semble inadéquat à un niveau débutant. La grammaire est fort simplifiée. S'il y a un point grammatical important pour le vocabulaire, il est expliqué dans une remarque. La civilisation, par contre, est beaucoup plus fréquente dans les remarques aussi bien que dans les textes dans lesquels le vocabulaire est introduit. Malheureusement, ce livre ne propose pas de support audio, et n'introduit pas la phonétique. Un grand avantage de ce manuel-ci repose sur le fait qu'il y a un index alphabétique des mots cibles qui renvoie à leurs occurrences dans les thèmes divers. Ils sont composés des notes concernant les parties

du discours et des renseignements lexicologiques, comme ex. « n. (nom) », « m. (masculin) », « loc.verb (locution verbale) », « n.comp. (nom composé) », etc.

Les thèmes abordés sont : « les usages – la politesse, la famille – les périodes de la vie, l’amour – les émotions, le caractère, la communication, le corps, la description physique, les vêtements – la mode, la maison – le logement, les activités quotidiennes, les produits alimentaires – les commerces, faire les courses, la cuisine – les repas, le temps qui passe, l’école – l’enseignement, les professions, la technologie – les médias, l’argent – la banque, la poste – les services – l’administration, la géographie – les nationalités, la météo, la ville – la campagne, les directions, les transports, le tourisme – les voyages – les vacances, les loisirs – les sports – les jeux, les arts – les spectacles »

Les exercices élaborés dans ce manuel sont surtout du type : éliminer l’intrus, choisir entre une information vraie ou fausse, compléter le tableau (souvent selon les relations sémantiques d’hyperonyme-hyponyme), remplir un texte lacunaire sur la forme aussi bien que sens, trouver la bonne réponse à une question donnée (choix des réponses), remplir les mots croisés, chercher les mots dans la grille, associer deux colonnes, trouver la question à une réponse donnée, etc. Il y a aussi des exercices plus ingénieux comme la déduction logique, devinettes et questions sur la civilisation française. Dans d’autres exercices il faut remplir une forme féminine ou masculine, trouver les synonymes ou antonymes, remettre le dialogue dans le bon ordre, transformer grâce aux suffixes ou associer des vocables pour créer des syntagmes, etc.

11.7 *Vocabulaire en dialogues, niveau débutant, CLE International par Évelyne Siréjoils, 2007*

Ce manuel est unique parmi d’autres de ce type comme il propose aussi un support audio et ouvre les portes aux diverses compétences. Chaque chapitre propose deux ou trois dialogues enregistrés sur un CD avec le support écrit sur la première page de chaque chapitre. D’autres manuels, eux aussi, proposent des dialogues ou des textes pour introduire le nouveau vocabulaire, mais nul n’apporte le côté oral. La sémantisation est effectuée à travers des images, des relations sémantiques et du contexte. Le système des signes est développé (/, ≠, =, +, etc.) pour faciliter le travail avec la sémantisation à travers les relations sémantiques.

Le comportement grammatical du vocable n’est pas négligé, bien au contraire, il est accentué. La forme féminine ou masculine de chaque mot dont le genre n’est pas évident dans

le contexte, est fournie avec la note (f) ou (m). Les irrégularités contre les règles sont accentuées, commentées et accompagnées d'exemples (« attention : les adjectifs marron et orange sont invariables. Exemple : des gants marron, des sandales orange » p.24)

Il y a aussi *Le lexique français* alphabétique avec les occurrences des mots cibles semblable à celui dans *Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices, niveau débutant*. Les parties du discours sont mentionnées aussi sous le système d'abréviations, ex. « adj (adjectif) », « adv (adverbe) », etc.

Les thèmes abordés sont « la classe de français, la politesse, les nationalités et les professions, le calendrier et les horaires, les vêtements et les couleurs, l'apparence physique, la famille, les itinéraires, les transports urbains, les activités quotidiennes, l'alimentation et la cuisine, les courses, la maison et le logement, les meubles, les boutiques, l'école et les études, le sport, la météo, le week-end, les fêtes, les invitations, les sorties, le restaurant »

La typologie d'exercices est très variée : associer deux colonnes (sens proche, le phrases de sens proche, questions et réponses...), remplir le texte lacunaire avec ou sans choix (exercices sur la forme aussi bien que le sens), deviner selon aides, compléter avec la forme masculine ou féminine, écrire les chiffres en mots, choisir les mots pour une situation donnée, souligner le mot qui convient, remettre les mots en ordre pour créer des phrases ou les phrases pour créer des dialogues, classer les mots selon les relations sémantiques, faire des hypothèses à partir de l'image, barrer l'intrus, classer les mots selon leur taille, place, âge, etc., écrire le mot complet au lieu du mot tronqué, retrouver les synonymes, les hyponymes, etc., classer selon les actes de parole, etc.

Puis, il y a des exercices sur les compétences orales. Celles productives sont souvent basées sur les jeux de rôles par deux (téléphoner et proposer, refuser ou accepter,...) mais on trouve aussi les tâches individuelles (présenter sa famille, commenter la météo, etc.). Celles réceptives sont assurées par les dialogues enregistrés. On travaille le vocabulaire le plus souvent en relevant les expressions en relation avec le thème donné dans les dialogues et en les classant selon divers critères.

11.8 Conclusion

Certains livres du type vocabulaire proposent la sémantisation sans exercices et d'autres proposent juste les exercices. Ceux, qui proposent les deux sont d'autant plus intéressants qu'on peut voir leur manière de mettre en pratique le vocabulaire que les auteurs ont choisi.

Les thèmes abordés sont variés. Dans chacun on peut trouver les thèmes comme la maison, les aliments, la famille, le vêtement, le corps, le voyage ou le transport. Dans plusieurs livres on voit les thèmes comme la ville, le travail ou les professions, le temps qui fait et les sports. Néanmoins, certains livres présentent les thèmes uniques comme la religion (1.), les adjectifs, les verbes, les synonymes, bricolage et jardinage (2.), le ciel, la terre, le feu et la lumière (3.), les activités domestiques (4.), des lignes et dessiner (5.) ou l'administration, la technologie, la poste et la banque (6.). Certains circuits de vocabulaire sont compris dans divers thèmes, comme celui des achats (*Commerce, Acheter, Vendre, Magasins, Boutiques, Vêtement, Au Supermarché, Les Professions, La nourriture, etc.*).

Dans les manuels qui proposent l'introduction au vocabulaire avant la sémantisation même, on peut généralement trouver le contexte, d'habitude ce sont des dialogues écrits, dans un manuel on trouve aussi des dialogues oraux.

La sémantisation, si elle a lieu, est faite le plus souvent à travers des images ou le contexte. Bien fréquemment elle est effectuée à travers les relations sémantiques paradigmatiques (hyponymie et hyponymie, synonymie, antonymie, holonymie et paronymie), moins souvent syntagmatiques (collocations).

Les exercices proposés reposent le plus souvent sur la forme écrite. Il y a bien des exercices sur la forme et sur le sens. Les tâches consistent surtout à associer, trier, remplir, compléter, mettre en ordre, barrer, souligner, trouver et deviner ou lire et déduire. Moins souvent, il s'agit d'autres compétences, comme l'expression orale (jeux de rôles). Les exercices sont élaborés le plus souvent sous la forme des phrases, des textes, des colonnes et des tableaux. Assez fréquemment il y a des grilles et des mots croisés à remplir. Rarement il s'agit d'images à décrire ou à dessiner et un seul manuel propose des exercices avec le support audio.

Le comportement grammatical est parfois explicite mais reste souvent caché, reposant sur la démarche inductive incomplète. La grammaire est souvent simplifiée pour ne pas bloquer la compréhension.

Dans les manuels le côté oral est négligé. Nulle part la prononciation n'est élaborée (ni avec les mots dont la mauvaise prononciation peut causer la mécompréhension).

Bien que les manuels proposent assez de matériaux pour le travail autonome, le travail par deux ou en groupe est presque omis, préférant l'intelligence intrapersonnelle. D'autres intelligences, mises à part celles linguistique et spatiale, sont très peu activées.

12 Thème choisi : famille

Dans cette partie du travail, on va démontrer comment le thème choisi (*la famille*) est introduit, sémantisé et pratiqué dans des exercices des livres choisis. On va suivre le même ordre comme dans l'analyse des manuels (voir chapitre 11 *Analyse des ouvrages*).

12.1 Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental, Hachette/Larousse par Robert Galisson, 1971 : Chapitre Famille

La sémantisation (voir annexe 2) est faite à travers une carte sémantique divisée en deux parties.

Tout d'abord, on élabore les membres de la famille : À gauche, il y a les hommes (« grand-père, père, papa, mari, oncle, neveu, cousins, fils, garçon, frère, petit-fils ») et à droite il y a des femmes (« grand-mère, tante, femme, nièce, fille, sœur, petite-fille »). Au centre, il y a leurs hyperonymes (« grands-parents, parents, enfants, petits-enfants »).

A part les membres de la famille, il y a d'autres mots en liaison avec

- « la famille » : « nom, belle, riche, pauvre » ...
- « homme » et « femme » : « jeune, veil/le, méchant/e », etc.
- « grands-parents » : « enterrer »
- « vieil homme » : « usé, maigre »
- « vieille dame » : « agréable »
- « parents » : « aimer, travailler », etc.
- « garçon » : « brun, blond », etc.
- « fille » : « jolie, marier », etc...
- « amour » : « grand, malheureux, se marier »

et autres. On peut voir que les syntagmes sont parfois souriants, comme par exemple les mots amour et ménage sont à droite dans la partie destinée aux femmes. Les mots sont privés d'articles, les verbes sont dans les infinitifs, juste les adjectifs sont accordés.

Des exercices ne sont pas proposés.

12.2 Vocabulaire illustré 350 exercices, niveau débutant, Hachette par Dominique Filipa-Ekval, Francis Prouillac et Peter Watcyn Jones, 1992 : Chapitre La famille

Ce manuel propose juste des exercices (voir annexe 3) et pas de sémantisation. Le chapitre dont on parle ne traite que des relations familiales. Un seul exercice est proposé : compléter les phrases avec un vocable au choix encadré (26 vocables en tout) en déduisant les relations familiales de l'image. Il s'agit des membres de la famille nucléaire comme « père », « mère », « fils », fille mais aussi la famille plus large comme « belle-mère », « belle-sœur », etc. Nulle expression familière (maman, papa, etc.) n'est utilisée. Une image dont on déduit les relations familiales est sous forme d'arbre généalogique, décoré des visages et marqué par les noms. Un phénomène peu ordinaire arrive si on regarde les noms de famille. Toutes les femmes dans la famille ont soit gardé leurs noms de naissance soit ne sont pas mariées.

12.3 Vocabulaire entraînez-vous, niveau débutant intermédiaire, CLE International, par Jacky Girardet et Jean-Marie Cridlig, 1994 : Chapitre Famille et rencontres

Comme la sémantisation n'est pas présente dans cette œuvre, on va commenter juste les exercices et le choix du vocabulaire dans le chapitre *Famille et rencontres*.

Il y a quatre exercices :

1) « Les membres de la famille » (voir annexe 4)

Il s'agit d'un exercice sur le sens dans lequel une fille décrit sa famille sur la photo imaginaire. Le texte est lacunaire et il faut choisir un membre de la famille entre la forme masculine ou féminine de la colonne à droite. Bien qu'il n'y ait pas de photo, on peut déduire le sens selon le contexte (« Ici, c'est, le père de mon père »). Cet exercice est très efficace pour les étudiants avec l'intelligence logico-mathématique. À part des membres usuels il y a des vocables moins fréquents comme « le gendre », « le neveu » etc.

2) « Les rencontres et les réunions » (voir annexe 5)

Cet exercice est composé de trois cercles (« rencontres sociales et privées, rencontres familiales, rencontres professionnelles ») qui s'interpénètrent (ils font aussi une intersection des ensembles). À droite, il y a une colonne des expressions qu'il faut placer dans les cercles ou leurs intersections. À part des expressions familiales courantes (un mariage, la fête des mères, le réveillon de Noël), il y a des syntagmes comme « la communion solennelle » ou « un baptême » qui peuvent poser des

problèmes. Les expressions qui vont dans d'autres cercles sont ex. un « rendez-vous d'affaires », « un cocktail », « le réveillon du Jour de l'An », etc.

3) « Parler » (voir annexe 6)

Dans les situations décrites dans les points *a-h* il y a soit un malentendu soit une complication et il faut choisir un verbe à l'infinitif de la colonne à droite pour résoudre le problème (« Il ne vous entend pas. Il faut... » (« crier »)). Cet exercice pourrait être dans plusieurs thèmes comme il n'est pas enchaîné au thème de la famille. Pour le modifier il suffirait de remplacer les pronoms par les membres de la famille, ex. *Votre grand-père ne vous entend pas. Il faut.... (crier).*

4) « L'intention » (voir annexe 7)

Cet exercice a pour but de pratiquer les actes de parole, surtout les actes illocutionnaires. Les phrases *a-h* à gauche proposent le discours direct. À droite, il y a des verbes à l'infinitif. Il faut relier les deux colonnes.

Ex. « 'Et si on allait au cinéma ?' » peut être associé à « suggérer »

Les exercices dans le manuel portent simplement sur le sens, et non pas sur la forme. Il n'y a de phrase d'exemple que dans le premier exercice. Le thème n'est pas très cohérent. Néanmoins les exercices 3 et 4 pourraient être modifiés pour cadrer ensemble. Tous les exercices sont assez monotones (choisir un mot d'une colonne à droite).

12.4 Vocabulaire progressif du français pour les adolescents, niveau débutant, CLE International par Sylvie Schmitt, 2004 : Chapitre La famille

Le thème de la famille est introduit et sémantisé partiellement par des images de la famille d'une jeune fille (membres de la famille) et ensuite à travers des histoires personnelles d'elle-même et de ses amis (le vocabulaire cible est mis en rouge). D'autres champs, que les membres de la famille, sont présentés, comme par exemple les faits importants dans la famille (le mariage, le divorce, la naissance) et le phénomène de la famille non-traditionnelle (« la famille recomposée », « demi-sœur » etc.).

Aussi le français familier est introduit pour les membres de la famille (« maman » – « papa », « mamie » – « papi », « tata » – « tonton »).

Les adjectifs possessifs sont présentés de la manière inductive (mon, ma, mes, son, sa, ses) pour pouvoir décrire sa famille (voir annexe 8).

Les exercices proposés dans ce manuel sont

1. « Trouve l'équivalent au féminin ou au masculin » (voir annexe 9).
Il faut remplir le mot équivalent masculin ou féminin dans les phrases. « Michel est **l'oncle** de Lucie. Christine est **la tante** de Lucie » Cet exercice fixe les homologues des membres de famille qui sont écrits en rouge dans les phrases complètes qui servent comme les aides pour la modification.
2. « Linda te présente sa famille. Associe pour faire une phrase » (voir annexe 10).
Exercice d'association : deux colonnes contiennent les parties initiales et finales des phrases. Il faut retrouver et associer les deux parties des phrases. Chaque partie contient soit une définition « le père de mon père » soit un membre de la famille « mon grand-père ». De plus, il y a une autre aide comme on donne les noms concrets aux membres de la famille (« c'est John »).
3. « Raconte l'histoire de la famille de Lucie » (voir annexe 11).
Expression écrite dont l'objectif est de raconter l'histoire d'une famille. Sur quatre images, il y a le mariage, la querelle d'époux, un autre mariage d'un homme avec une autre femme et finalement la famille recomposée. On peut modifier cet exercice, ex. en faire l'exercice sur l'expression orale.
4. « Complète la grille » (voir annexe 12).
Les mots croisés. Il y a cinq mots à remplir ayant à disposition les aides et quelques lettres déjà remplies pour faciliter l'orthographe.
5. « Malika présente sa famille qui habite en Algérie. Dis quel est le lien de parenté avec elle et écris l'âge de chacun en lettres » (voir annexe 13).
Déduire et compter. L'objectif de cet exercice est de compter l'âge et de déduire le membre de la famille (d'une fille). Sur l'image on dispose d'informations sur sept personnes. « Mohamed est le frère de ma mère. Il est né le 11 août 1965. On en déduit que « Mohamed est **l'oncle** de Malika. Il a [...] ans ».
6. « Complète l'histoire de la famille de Malika avec les expressions et les mots suivants » (voir annexe 14).
Le texte lacunaire sur le sens. Dans le texte il y a 9 lacunes à remplir. Le choix est donné.
7. « Décris ta famille et dessine-la. Donne les dates de naissance de chacun et écris l'âge en lettres » (voir annexe 15)
Décrire sa famille et la dessiner. Quelques lignes sont partiellement remplies, ex. «Ma mère s'appelle... ». Il y a aussi un cadre blanc pour pouvoir dessiner sa famille. Cet

exercice sert très bien aux étudiants qui aiment dessiner et ont une intelligence spatiale forte et l'hémisphère droit dominant.

Ce manuel propose une variété d'exercices favorable pour divers types d'étudiants, touche le français familier et la grammaire. Il offre un milieu multiculturel. La réalisation graphique de cette œuvre est très réussie. Les exercices sont variés mais toujours faciles à comprendre.

12.5 Exercices de vocabulaire en contexte, niveau débutant, Hachette par Roland Eluerd, 2005 : Chapitre Photo de famille

Vocabulaire est introduit à travers deux textes :

D'abord, une description d'une photo – la présentation des membres d'une famille. Les relations familiales et les membres de la famille sont introduits (« le mari », « le père », « la femme », « la mère », etc.). Les verbes « fêter, aimer, se marier, s'appeler », « donner, naître, mourir » sont recyclés des chapitres précédents et utilisés dans les textes.

Ensuite, la femme introduite dans la description présente aussi ses amis dans le deuxième texte. Le vocabulaire « aimer, être amoureux, amoureuse, un ami, une amie, une copine » est introduit et utilisé dans le deuxième texte.

Les verbes ne sont pas conjugués mais seulement présentés dans leurs formes d'infinitifs. La forme orale n'est traitée nulle part (voir annexe 16).

Il y a quatre exercices :

1) « Complétez » (voir annexe 17)

Selon un exemple « monsieur – madame » on déduit qu'il s'agit d'homologues. Dans la première partie de l'exercice on remplit des lacunes avec formes féminines, dans la deuxième avec les formes masculines.

2) « Vrai ou faux » (voir annexe 18)

Cet exercice revient aux textes parlants de la femme. Il faut choisir s'il s'agit d'une information vraie ou fausse (ex. « La mère d'Aline Léger est la femme de Bernard Léger ») L'exercice emploie le vocabulaire des membres de la famille et des verbes appris et recyclés.

3) « Barrez l'intrus » (voir annexe 19)

L'objectif de cet exercice est d'éliminer un vocable qui ne correspond pas en travaillant des relations sémantiques.

4) « Complétez avec [...] » (voir annexe 20)

Il s'agit d'un texte lacunaire dans la forme du dialogue avec choix des mots qu'il faut modifier. C'est un exercice sur la forme aussi bien que sur le sens. Le thème est encore une fois la famille (« frère », « se marier ») et les relations privées (« aimer », « amoureuse »). Il y a quand même des vocables qui sont introduits pour la première fois dans ce chapitre (« oublier », « savoir », « croire »).

L'introduction est faite à travers des textes oraux en employant le vocabulaire appris aussi bien que le nouveau. La sémantisation n'utilise pas de marques (couleurs, lettres en gras, des marques extralinguistiques). Le côté grammatical et phonétique n'est pas abordé. Les exercices ne donnent pas d'exemples mais les tâches sont compréhensibles selon des instructions. L'exercice 4) peut poser des problèmes comme la plupart des mots au choix sont des verbes qui ne sont pas conjugués dans ce chapitre.

12.6 Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices, niveau débutant, CLE

International par Claire Miquel, 2007 : Chapitre La famille ; les périodes de la vie

Il s'agit des deux sous-chapitres : « La famille » et « Les périodes de la vie ».

Le thème de la famille est introduit par le diagramme des prénoms et suivi du texte explicatif des identités. Des membres d'une famille sont introduits (« Victor et le mari de Jeanne, Jeanne est la femme de Victor »)

Dans la remarque on nous présente aussi des expressions familières comme « mamie », « papi » etc. (voir annexe 21).

Les exercices proposent le même type d'exercices :

1) « Trouvez la forme féminine, exemple : grand-père -> grand-mère » (voir annexe 22).

Huit membres de la famille (masculins) sont introduits et huit (féminins) doivent être remplis.

2) « Qui est-ce ? pour répondre, regardez l'arbre généalogique de la page de la gauche » (voir annexe 23).

Pour pouvoir effectuer cet exercice, il faut travailler le texte introductif de ce chapitre. Il faut déduire les membres de la famille et écrire leurs noms dans les lacunes. Dans la colonne de gauche, il y a des relations familiales, ex. : « C'est la petite-fille de Jeanne ». Dans la colonne de droite, il y a « C'est *Ariane* »

3) « Complétez selon l'exemple

Exemple : Fabienne est la fille de Geneviève ; Geneviève *est* le *la mère* de Fabienne » (voir annexe 24).

Dans cet exercice de type lacunaire, il faut remplir des relations sémantiques d'équivalence réciproques. Cet exercice ne travaille plus avec des textes de la page précédente. Il faut déduire des relations familiales en supposant que si A est le fils de B, B doit le père de A.

4) « Devinette : qui parle à qui ? » (voir annexe 25).

Il y a deux colonnes. Celle droite contient le discours direct, ex. « Bonjour maman ! » il faut déduire à qui parle un enfant ex. « un(e) enfant parle à *sa mère* ». Les expressions familières sont pratiquées dans des exercices, ex. « Mamie, viens ! »

La deuxième partie de ce chapitre s'appelle « *Les périodes de la vie* ». On traite plusieurs thèmes qui concernent l'âge et des étapes de sa vie. Des vocables comme « un bébé », « un enfant », « un(e) adolescent(e) », « un(e) adult(e) » sont introduits avec les correspondances de l'âge.

Dans les remarques on voit des renseignements sur la polysémie (un enfant peut signifier soit un descendant de quelqu'un soit « une personne très jeune »). On y traite aussi le comportement grammatical en justifiant que « le mot bébé est toujours masculin » et que « personne est toujours féminin »

Quelques adjectifs (« agé », « jeune », « vieux », « petit », etc.) sont introduits en utilisant des chiffres, ex. « J'ai 90 ans, je suis très agé ». L'orthographe est traitée en parlant d'un tiret en accentuant la différence entre « la petite-fille » et « une petite fille »

Le verbe grandir est partiellement conjugué aussi. (« grandissent », « a grandi »)

Nombreux vocables de « *La vie et de la mort* » sont introduits même avec leur comportement grammatical (surtout les participes passés « être né(e) » et « être mort(e) ». Les symboles pour pouvoir sémantiser à travers des relations sémantiques sont aussi utilisés (« elle est morte (=décédée) ») (voir annexe 26).

Des exercices sont toujours des phrases ou des textes où il faut remplir ou choisir une possibilité :

- 1) « Choisissez la bonne réponse » (voir annexe 27) est en fait un exercice où on barre l'intrus de trois possibilités. Il s'agit de l'exercice sur le sens
- 2) « Choisissez le terme approprié pour compléter la biographie de Romain » (voir annexe 28) est un type d'exercice qui copie le premier exercice sauf qu'il ne s'agit pas de phrases mais d'un texte cohérent.
- 3) « Remplacez les mots suivants dans le dialogue » (voir annexe 29) est un exercice du texte lacunaire dans la forme de dialogue. Il faut remplir 12 vocables dans 10 phrases. Il s'agit des noms et des adjectifs aussi bien que des verbes. Tous les vocables sont déjà mis en forme qui convient, alors il s'agit de l'exercice sur le sens.

Ce manuel propose des remarques sur le comportement grammatical aussi bien que sur l'orthographe. À part le français standard il travaille aussi les expressions familières.

12.7 Vocabulaire en dialogues, niveau débutant, CLE International par Évelyne Siréjoils, 2007 : Chapitre La famille

C'est le seul manuel qui propose l'introduction à travers les textes écrits et oraux en même temps. Les deux textes sont des dialogues qui ne sont pas authentiques mais fabriqués pour l'objectif de la présentation du thème. Le choix du contexte est classique (une photo de la famille et un mariage) (voir annexe 30).

- Le premier texte, *Les photos de Noël*, propose une version modifiée de la description d'une photo. Il s'agit d'un dialogue entre deux garçons, dont un décrit sa famille à l'autre, qui la commente. Les membres de la famille sont introduits.
- Le deuxième texte, *Le mariage de Charlotte*, parle d'un événement familial important. Une femme parle du mariage de sa nièce à une autre femme qui la connaît aussi. Le dialogue traite aussi de la polysémie du mot « beau-fils ». Un aspect de la civilisation (laïcité) est abordé en parlant du mariage à la mairie.

La sémantisation (voir annexe 31) est faite d'un côté à travers d'un diagramme et de l'autre, on utilise un système de signes pour illustrer des relations sémantiques introduites dans le contexte et des définitions. Le diagramme contient des relations familiales (membres de famille) qui remontent jusqu'aux arrière-grands-parents et descendent jusqu'aux petits-enfants. Bien que ni des images ni des noms ne soient présents, le sens est clair, comme le

diagramme comporte une case « MOI » et d'autres membres sont introduits par des adjectifs possessifs *mon* ou *ma*.

Les mots familiers « papa » et « maman » sont présentés aussi. Le vocabulaire dont le genre n'est pas évident est fourni entre parenthèses : « les parents (m) ». Ce qui est un peu étonnant est le choix d'un adjectif « aîné » sémantisé sans offrir d'autres adjectifs du même type comme ex. *cadet*.

Le vocabulaire dans la partie *Pour aller plus loin* clarifie l'usage de *beau* ou *belle* dans la famille, tenant compte du divorce et remariage. On nous présente encore des expressions homogènes comme *demi-frère* et *demi-sœur*, *jumeaux* et *jumelles*, *veuf* et *veuve*, etc.

La civilisation est introduite aussi quand on parle des « concubins » qui restent « célibataires » ou sont parfois « pacsés » au lieu de « mariés ».

Des exercices sont ainsi :

- 1) « Relevez dans les dialogues tous les mots de la famille » (voir annexe 32). Comme le livre propose plusieurs dialogues pour chaque chapitre, on pourrait varier le travail avec eux. Néanmoins, le manuel suit toujours le procédé ascendant. Une écoute avec la transcription disponible aux étudiants permet de travailler aussi le côté oral, surtout la prononciation.
- 2) « Classez du plus jeune au plus vieux » (voir annexe 33). Dans une ligne il y a des membres de la famille et il faut les numéroter selon leur âge ascendant. Ce type d'exercice est très efficace pour ceux qui ont une intelligence logico-mathématique dominante.
- 3) « Trouver le masculin ou le féminin de chaque membre de la famille » (voir annexe 34). Cet exercice qui apparaît dans la plupart des manuels analysés, pratique des homologues des membres de la famille.
- 4) « Regardez le dessin de la famille Leroux et complétez ces présentations avec les mots suivants » (voir annexe 35) est un texte lacunaire dans lequel il faut remplir les mots au choix selon un diagramme des prénoms proposés.
- 5) « Devinettes. Qui-est ce ? » (voir annexe 36). Une phrase devrait servir d'aide pour pouvoir remplir un mot dans une lacune, ex. : « C'est la mère de mon père et de ma tante. C'est *ma grand-mère* ». La grammaire est plutôt inductive. Faute de l'introduction explicite des adjectifs possessifs, les étudiants peuvent rencontrer des difficultés en remplissant des lacunes.

- 6) Exercice sur le sens « Complétez ces phrases avec les mots suivants » (voir annexe 37) propose des phrases lacunaires avec les mots au choix. Cette fois, on ne remplit pas de membres de la famille mais divers parties du discours, ex.: adjectifs (pacsé, célibataire), verbes (se marier, divorcer).
- 7) « Activité. À l'aide d'une ou de plusieurs photos, présentez les membres de votre famille, réelle ou imaginaire » (voir annexe 38) est un exercice ciblé sur la compétence orale. Les apprenants ont la tâche de décrire leurs familles ou une famille imaginaire à l'aide d'une photo. Il est bien d'avoir un choix de la famille imaginaire, cela permet de suivre des techniques introduites dans la suggestopédie (se faire une nouvelle identité).

Le dernier manuel présenté propose l'introduction à travers le support audio-textuel. La sémantisation est faite grâce aux images, des relations sémantiques en contexte et d'un diagramme. Il propose des traits de la civilisation aussi bien que du français familier. Des aspects moins évidents d'un mot sont faits explicitement (ex. genre). En ce qui concerne des circuits du vocabulaire, on aborde les membres de famille, des événements et tournants familiaux importants, situation de famille, etc. Le travail avec le support audio-textuel (dialogues) est ascendant. La forme graphique du manuel est bien ordonnée et, grâce à cela, le sens des vocables est évident.

12.8 La famille : conclusion

Le thème de la famille est généralement introduit par les textes écrits (descriptions, dialogues) sauf une exception, où il s'agit d'une combinaison des textes écrits et oraux en même temps. Il ne s'agit jamais des documents authentiques. Ceux-ci peuvent poser des difficultés aux apprenants, puisqu'il pourrait y avoir beaucoup de mots et d'éléments de grammaire inconnus et les étudiants peuvent se sentir découragés et perdre la motivation. C'est pourquoi le vocabulaire cible est présent dans une densité intense et la grammaire est simplifiée dans le but de compréhension facile. Le vocabulaire est alors appris dans le milieu plus favorable et moins stressant. Dans le dossier (voir annexe 60) on prépare aussi les textes inauthentiques en suivant l'exemple des manuels analysés comme il pourrait être difficile de travailler le texte en version originale dans la classe des étudiants de niveau A1-A2 pour lesquels le dossier est destiné.

La sémantisation est effectuée à travers des images et diagrammes, du contexte, des relations sémantiques paradigmatiques et syntagmatiques. Les couleurs et les traits graphiques (mot en gras, ou en italique, les symboles mathématiques) sont souvent aussi utilisés pour accentuer les nouveaux vocables ou leur comportement grammatical.

Les exercices les plus fréquents sont: compléter avec des homologues masculins ou féminins, remplir le texte lacunaire, associer les éléments dans deux colonnes, déduire logiquement des situations ou du texte, deviner, choisir un mot adéquat, barrer l'intrus et dire si une information est vraie ou fausse. Moins souvent ce sont des activités ludiques (mots-croisés) ou créatives (dessiner). Juste quelques-unes sont faites à travers d'autres compétences qu'écrites (lire ou écrire). En ce qui concerne la compétence réceptive écrite, le texte sert comme un point de départ pour la mise en contexte du vocabulaire, parfois il est utilisé aussi pour travailler la compréhension écrite. La production orale, par contre, est travaillée rarement. Il y a quelques exercices comme écrire une devinette ou décrire ce qu'on voit sur l'image mais ce sont plutôt des textes lacunaires, qu'on complète avec un mot ou un syntagme. La compétence orale réceptive (écouter) est toujours effectuée d'une manière ascendante. La compétence orale productive (parler) est le plus souvent travaillée à travers les jeux de rôles.

Le choix du vocabulaire est (sauf dans *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental* et partiellement dans *Exercices de vocabulaire en contexte, niveau débutant*) subjectif. Dans plusieurs manuels on peut trouver un index alphabétique, qui propose des informations grammaticales aussi bien que les occurrences d'un vocable dans divers chapitres. En ce qui concerne les vocables présents, ce sont surtout des membres de la famille, mais aussi des événements familiaux, des étapes de la vie, et d'autres qui débordent dans la civilisation française. Parfois, le français familier et des syntagmes lexicalisés sont introduits.

Malheureusement, ni l'évaluation ni l'autoévaluation n'y sont représentées mais certains manuels proposent des unités de révision, qui contiennent le même type d'exercices mais ceux-ci sont souvent reliés aux autres thèmes dans le même module. Par exemple, dans *Vocabulaire progressif du français pour les adolescents*, dans le module de révision du vocabulaire de *La famille* et *Le Téléphone-les nombres*, il y a un exercice où on peut voir le mélange du vocabulaire de la famille et des chiffres (compter l'âge des membres de la famille).

Pour voir clairement les différences et similarités majeures entre divers manuels choisis, on a créé un tableau, dans lequel on a examiné plusieurs critères : le public visé, choix du vocabulaire (empirique ou subjectif), mise en sections selon les circuits thématiques, mise en sections selon d'autres critères, l'introduction du vocabulaire par le médium oral, l'introduction du vocabulaire par le médium écrit, sémantisation à travers des images, sémantisation à travers des relations sémantiques, l'accent mis sur le comportement

grammatical, présence des collocations et syntagmes, prononciation élaborée, exercices sur la forme, exercices sur le sens et exercices sur les compétences (voir l'annexe).

Dans la partie suivante on profite des connaissances acquises dans la partie théorique et des techniques analysées dans la partie pratique pour préparer le dossier qui traite le vocabulaire choisi : la famille.

Les points le plus souvent pris en considération de la partie théorique sont :

- des aspects psychologiques et neurolinguistiques de l'apprentissage du vocabulaire
- types de connaissance du mot (le sens, la forme écrite et orale, le comportement grammatical, les collocations et les expressions idiomatiques et le registre du mot)
- sélection, introduction, sémantisation et mise en pratique de la compétence lexicale

Les points le plus souvent pris en considération de la partie pratique sont les techniques concrètes de

- l'introduction du vocabulaire (par le texte ou par le médium oral),
- la sémantisation du vocabulaire (à travers des images, des relations sémantiques et d'autres)
- la mise en pratique de la compétence lexicale (types et techniques des exercices sur la forme, sur le sens et sur les compétences)

13 Le dossier : La famille (travail pratique)

De nouvelles connaissances sont appliquées dans le dossier (travail pratique individuel) qui traite du thème de la famille (voir annexe 60). On a créé un document semblable à ceux qui sont présentés dans les ouvrages analysés dans le chapitre *12 Thème choisi : famille*. On y a ajouté quelques éléments qui peuvent paraître essentiels même s'ils ne sont pas présents dans les ouvrages choisis.

Pour la création du document, on suit le schéma décrit point par point dans le chapitre *9 Le processus d'apprentissage du vocabulaire* tout en employant les points discutés dans les chapitres *7 Aspects psychologiques et neurolinguistiques de l'apprentissage du vocabulaire* et *8.1 Quand connaît-on vraiment le mot ?*

13.1 Le choix du vocabulaire

Le choix du vocabulaire dans le dossier est d'une partie influencé par les aspects qu'on a introduit dans chapitre *9.1 Sélectionner le vocabulaire*, surtout selon le niveau des étudiants (A1-A2), leurs motivation et besoins langagiers. Les autres critères sont la disponibilité et la fréquence du vocabulaire qui devraient être prises en considération dans les manuels analysés malgré leur sélection subjective du vocabulaire. Le dossier préserve la plupart du vocabulaire présenté dans les manuels analysés (voir chapitre *11 Analyse des ouvrages* et Annexe 1) mais quand même, le modifie quelque peu :

En ce qui concerne les membres de la famille, ceux-ci sont présents dans tous les manuels analysés, ils sont alors aussi essentiels dans le dossier suivant (ex. *mère, père, frère*, etc.). Les événements familiaux ne sont pas aussi fréquents mais ils représentent aussi une partie indispensable des manuels analysés. C'est pourquoi on les insère dans le dossier (ex. *se marier, divorcer, naître, mourir*, etc., voir annexe 39). Les collocations et syntagmes sont présents aussi souvent, alors on leur attribue aussi une place (ex. *un coup de foudre, le père Noël*, voir annexe 41). Le dernier point qui devrait être discuté dans le choix du vocabulaire est la question d'une tradition. La famille traditionnelle n'est plus un concept actuel auprès 100% d'étudiants. Il faut alors discuter aussi d'autres points de la famille (*la famille recomposée, la belle-mère, le demi-frère, le divorce*, etc.) C'est pourquoi on fait aussi de la place aux familles incomplètes ou recomposées dans vocabulaire du dossier (voir annexes 39, 44 et 53).

13.2 L'Introduction, la sémantisation

Tout d'abord, le thème est introduit à travers le texte écrit et oral (voir annexe 39). Celui-ci est écrit dans un but didactique par l'auteur et enregistré par une locutrice native. Le texte est procuré dans sa forme orale pour aider à la connaissance de la prononciation. Il s'agit d'un texte qui introduit les étapes et événements familiaux comme la naissance, le mariage, le divorce, la mort et d'autres. Les mots clés sont écrits en caractères gras pour une meilleure mise en relief. Le comportement grammatical est présenté explicitement et graphiquement afin que l'on soit conscient du fait que les verbes apparaissant dans le thème choisi sont très fréquemment utilisés au passé composé et en plus sont souvent conjugués avec le verbe être. Il y a des verbes comme « divorcer » qui doivent être accentués à cause du transfert négatif (ex. le verbe *rozvést se* est pronominal en tchèque) (voir annexe 40).

Le texte décrit des histoires familiales successives d'une femme avec plusieurs hommes pour mieux démontrer des accords au féminin et au pluriel. En même temps il introduit le thème d'une famille recomposée développée dans le texte *Notre belle famille* (voir annexe 53). Le choix des vocables est inspiré par divers manuels analysés.

En ce qui concerne la sémantisation des événements familiaux (le plus souvent des verbes), elle est faite à travers des relations sémantiques (synonymes *rompre-quitter*, antonymes *naitre-mourir*) (voir annexe 40).

Dans la partie suivante, quelques collocations et expressions idiomatiques sont présentées, ex. *avoir un coup de foudre*, *une vieille fille*, etc. (voir annexe 41). Bien que selon le RVP et le CECR les étudiants du niveau A1-A2, le niveau cible de ce travail (voir chapitre 9.1.3 *Le niveau des étudiants*), connaissent peu d'expressions idiomatiques, on en choisit quelques-unes pour éveiller la curiosité auprès des étudiants. Pour justifier ce choix, on peut dire que des collocations et des expressions idiomatiques sont aussi présentées dans d'autres manuels pour débutants (voir annexe 1). Elles sont sémantisées dans le contexte ou bien expliquées dans un français simple.

Le registre est aussi une partie importante de ce travail (voir annexe 41), comme on présente des expressions familières comme *maman*, *papa*, *tata*, etc. L'accent est mis sur leur usage dans l'entourage familial à travers des adjectifs possessifs *mon* et *ma*.

Les membres de la famille dont quelques-uns ont déjà été introduits dans le texte initial sont sémantisés sur les deux pages suivantes à travers des relations sémantiques d'hyperonymie et hyponymie et grâce aux images. Des images sont coupées et parfois

modifiées à partir d'une image trouvée sur internet (blogspot, 2011). Deux arbres généalogiques sont présentés (voir annexes 43-44).

Dans le premier, le point de départ est un petit garçon *MOI* qui présente sa famille en haut (ses parents, grands-parents et arrière-grands-parents, voir annexe 43). L'usage des adjectifs possessifs est systématiquement présent, expliqué et sa prononciation est aussi élaborée. Le système des couleurs et symboles est simple, il est maintenu dans le travail entier (rouge pour le féminin, bleu pour le masculin et violet pour le pluriel; vert a plutôt une fonction phonétique (les voyelles), voir annexe 42).

Dans le deuxième, *MOI* est déjà grand-père et il décrit sa famille en bas (*son fils, sa fille, son neveu*, etc.) mais aussi les personnes qui deviennent les membres de sa famille par mariage (*ses beaux-parents, sa belle-sœur, son beau-fils*) (voir annexe 44). Le problème de la polysémie (*beau-fils, belle-mère*) est résolu en clarifiant la situation explicitement. Les termes *beau, belle* et *demi* sont expliqués et soulignés par des exemples (voir annexe 45). Puis, le comportement grammatical et l'orthographe des *adjectifs petit, beau, grand* et *demi* sont explicités. Surtout le fait que *grand* change sa forme au pluriel mais reste invariable au féminin (*grands-parents, grand-mère*) est accentué (voir annexe 46). Les mots (membres de la famille) sont enregistrés par une locutrice native pour pouvoir présenter le côté oral.

On fait écouter l'enregistrement et répéter plusieurs fois à ses élèves. Il faut absolument qu'ils connaissent la prononciation correcte, surtout avec tels mots comme *fille-fils* et *cousin-cousine* qui peuvent poser des problèmes. La connaissance de l'oral aide aussi les étudiants avec le style didactique auditif dominant, surtout dans la première étape de la mémorisation. Cela utilise l'intelligence linguistique, musicale, et intrapersonnelle tandis que les intelligences logico-mathématique et spatiale sont activées par le travail sur les arbres généalogiques.

Les deux hémisphères participent. Le système de division et classification (préféré par ceux avec l'hémisphère gauche dominant) est clair et logique. Les membres de la famille sont présentés à travers une sorte de carte mentale tout en expliquant les règles de l'orthographe. Quant à l'hémisphère droit, on propose une histoire personnelle d'une femme avec beaucoup de stimulants (le contexte, le côté oral et écrit, les images, les émotions, les expressions idiomatiques et collocations, etc.). L'accent est mis sur le travail avec les deux hémisphères aussi bien que sur divers types de mémoire.

Dans l'introduction et la sémantisation, les mémoires sémantique (le travail avec la langue en général), épisodique (ce qui s'est passé avant ou après dans l'histoire chronologique d'une jeune femme Julie) et émotionnelle (l'histoire personnelle d'une jeune femme Julie, ses bonheurs et ses malheurs) sont utilisées.

13.3 Exercices

Les exercices sont la deuxième étape de l'apprentissage. Ils emploient le vocabulaire qui vient d'être présenté et sémantisé. Ce sont des exercices sur la forme, sur le sens, sur la forme et le sens combinés et sur les compétences. La plupart de ceux-ci suivent des techniques utilisées dans les ouvrages analysés (voir chapitre 11).

Exercices sur la forme

On propose deux exercices sur la forme.

Le premier est un exercice *Complète avec les lettres qui manquent* (voir annexe 47). C'est un texte court avec des trous à compléter avec des lettres. Il s'agit d'un exercice où il faut prouver la compréhension du comportement grammatical :

- des adjectifs possessifs : *mon, ma, mes*
- des adjectifs qualificatifs : *beau, belle, grand, grands, etc.*
- de l'accord du verbe au passé composé (*se sont rencontrés, est tombée amoureuse, etc.*)

Le deuxième exercice est *Associe les deux colonnes* (voir annexe 48). Il y a des mots composés (*arrière-grand-mère*) ou des syntagmes lexicalisés et collocations (*tomber enceinte, un coup de foudre*) coupés en deux parties et placé dans deux colonnes. Il faut retrouver et associer les parties qui vont ensemble. La connaissance du comportement grammatical est très importante car elle peut aider des étudiants à trouver les deux parties qui vont ensemble (ex. *la famille (f.) – recomposée, belle (f.)-sœur (f.)*).

Exercices sur le sens

On propose encore deux exercices sur le sens.

Le premier est un *Vrai ou faux* (voir annexe 49). Il faut juger si le sens de la phrase est logique. Par exemple *Mon grand-père est le mari de ma mère* est une information fausse comme il s'agit du père de ma mère. Par contre, *mes cousins sont des enfants de mon*

oncle et une information vraie. Les intelligences logique et linguistique seront fortement employées.

Le deuxième exercice, *Complète le texte avec les mots ci-dessous* (voir annexe 50), est un texte lacunaire avec un choix de mots pour compléter les lacunes. Dans le choix, il y a des noms et des verbes déjà sous une forme correcte. Il faut juste prouver la connaissance de leur sens.

Les exercices sur la forme et le sens

Dans la partie suivante, on propose deux exercices qui combinent l'exigence de la connaissance de la forme aussi bien que du sens du vocabulaire.

Le premier exercice, *Complète avec le mot qui convient selon l'exemple* (voir annexe 51), on propose un tableau de paires basé sur les relations sémantiques. Il s'agit d'écrire le deuxième membre de la famille homologue dans une paire, qui reste sur le même niveau de l'hyponymie mais en changeant le sexe, comme par exemple *mari – femme, sœur – frère*, etc. Quand le choix n'est pas proposé, il faut connaître le sens mais aussi la forme du mot.

Dans le deuxième exercice, *Remplis les mots croisés selon l'aide* (voir annexe 52), on propose des mots croisés avec 12 aides (tel que *la fille de mon fils*). Les aides sont numérotées et la direction est indiquée (*horizontal/vertical*). Pour la fabrication des mots-croisés on a utilisé le logiciel proposé par eduscol.net. Pour compléter la grille, il faut connaître la forme aussi bien que le sens. Des lettres qui sont découvertes par le croisement des mots peuvent aider les étudiants qui ne sont pas sûrs de l'orthographe. Malheureusement, la méconnaissance de l'orthographe peut causer des difficultés étant donné qu'elle peut mener vers la confusion avec d'autres mots. Cet exercice va probablement convenir surtout aux étudiants avec l'hémisphère droit dominant, comme elle ne propose pas d'organisation chronologique et donne une sorte de contrôle de retour sur l'orthographe, qui peut leur poser des problèmes.

Exercices sur les compétences

Des exercices sur les compétences (surtout les compétences orales) ne suivent plus de techniques présentées dans l'analyse des manuels, car ceux-ci ne les proposent presque pas malgré le fait que le thème de la famille est explicitement mentionné dans le CECR ainsi :

A1 : écouter : « je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement »

A2 : écouter : « je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail) »

A2 : parler : « je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente »

(Conseil de l'Europe, 2014, p. 26)

Pour lire

On propose un texte écrit et oral fabriqué dans un but didactique sur une série télévisée *Notre belle famille* bien connue auprès des étudiants tchèques (voir annexe 53). Un épisode peut être même utilisé pour l'introduction, car la série est populaire aussi en France et est doublée en français. Plusieurs styles didactiques et d'intelligences peuvent être employés. Il s'agit de deux familles qui forment ensemble une famille recomposée. Ce thème a été déjà abordé dans l'introduction et sémantisation de ce travail. La fabrication de la forme graphique est faite d'images téléchargées sur internet (huffpost, 2015) et (Static cinemagia, 2015) et modifiées dans les logiciels *Picture collage maker pro* et *Picassaweb*. La famille Lambert et la famille Foster sont présentées à travers des relations sémantiques dans le contexte textuel. L'exercice consiste à compléter les trous à côté des images avec les informations sur les membres de la famille. Chaque membre de la famille est décrit dans trois phrases. La première est déjà complétée, ex. *Alicia est la fille de Frank*. Des autres doivent être remplies : *Alicia est la De Karen, Alicia est lade Cody*. Les relations familiales sont variées ce qui permet une certaine largeur du vocabulaire. Les relations doivent être déduites logiquement du texte proposé. La correction est proposée dans une écoute enregistrée par une locutrice native.

Pour parler

Pour parler, on propose deux activités :

Dessiner son arbre généalogique avec 10 personnes au minimum et le présenter à la classe (voir annexe 54). Cette activité peut plaire aux étudiants doués pour les dessins. C'est une sorte de carte mentale qui est très effective auprès des apprenants avec l'hémisphère droit dominant (arbre généalogique sera probablement plutôt artistique) aussi bien que gauche (arbre généalogique sera plutôt ordonné et classé selon un critère choisi). En travaillant son propre arbre, on emploie l'intelligence intrapersonnelle, mais en présentant son arbre

généalogique, on attache aussi l'interpersonnelle. Les trois styles didactiques (auditif, visuel et kinesthésique) et plusieurs mémoires (sémantique : employer la langue, procédurale : dessiner, écrire, parler, et émotionnelle : se rappeler de sa famille) seront employées.

Écrire les prénoms des membres de sa famille (travail par deux, voir annexe 55). Il s'agit d'une devinette. L'un devine à qui appartient le prénom en demandant : « Est-ce que Jan est ton père ? » « Est-ce que Jan est ton frère ? » « Est-ce que Jan est ton cousin ? » etc. L'autre confirme ou infirme en disant « Non, Jan n'est pas mon père. » « Non, Jan n'est pas mon frère. » « Oui, Jan est mon cousin. » C'est un exercice structural (voir chapitre 5.5) qui devrait aider à la mémorisation des membres de la famille.

Pour écrire

On propose deux exercices pour cette compétence.

Écrire une lettre à son arrière-arrière-arrière-grand-mère dans laquelle il faut se présenter et décrire sa famille (voir annexe 56). On n'emploie pas seulement le vocabulaire des membres de la famille (*père, mère, tante, oncle, ...*) mais aussi l'autre vocabulaire familial en se présentant (*je suis né/e en, ma mère a divorcé, etc.*). Les étudiants ne sont pas limités quant au contenu mais il leur est donné un nombre approximatif des mots (120). On présume que les étudiants sont déjà familiers avec la forme d'une lettre informelle. On proposera des dictionnaires bilingues pour le travail dans la classe.

L'autre exercice est celui d'écrire un poème court sur la famille (voir annexe 57), en utilisant des rimes comme *père-mère-frère, papa-tata, papi-mamie, maman-enfant-parent* pour pratiquer aussi le côté oral et se rendre compte des voyelles françaises qui apparaissent fréquemment dans les syllabes finales des mots. On pratique surtout la prononciation de voyelles [ã] et [i] qui ne sont pas présentes en tchèque. Les intelligences musicale et linguistique seront fortement employées. Avant l'exercice, on prépare une liste de mots qui riment ensemble avec ses étudiants. Les styles didactiques visuel et auditif seront employés ensemble.

Pour écouter

On a fabriqué un texte (voir annexe 58) dans un but didactique qui est présenté dans une forme de dialogue et enregistré par deux locutrices natives. Les thèmes sont la famille et les histoires familiales qui se déroulent en regardant des photos de famille. Il est fait pour les écoutes à plusieurs reprises (au minimum deux). Les femmes y parlent de leurs familles et en mentionnent plusieurs membres (*grand-père, arrière-grand-père, tante, etc.*) en racontant les

histoires des photos (le premier rencontre de sa grand-mère et son grand-père, le mariage de sa tante, etc.)

Pour la première écoute, qui correspond au premier exercice (voir annexe 58), il faut cocher les membres de la famille mentionnés. Les étudiants ont une grille où il y a 12 membres de la famille. Certains sont mentionnés dans l'écoute (ex. *un grand-père, une tante*), d'autres n'y sont pas (ex. *des cousines, une belle-sœur*). On emploie le décodage ascendant en forçant des apprenants de travailler les éléments.

Pour la deuxième écoute, qui correspond au deuxième exercice (voir annexe 59), il faut numéroter des parties d'histoire selon leur ordre dans l'écoute et puis dire à quel membre de la famille elles correspondent. Par exemple, le premier élément dans l'histoire est *faire une photo*, alors on le numérote 1 et on écrit qu'il s'agit d'*un grand-père* (qui a fait la photo) et d'*une grand-mère* (qui a été son modèle). Le dernier élément est *se remarier*, alors on le numérote 10 et on écrit *tante* (qui vient de se remarier). Il s'agit du décodage descendant, car il faut comprendre le sens général et en déduire des éléments (membres de la famille). Avant la deuxième écoute, on fait discuter les étudiants à propos des photos de la famille (« Quand est-ce qu'on fait des photos de la famille et pourquoi ? »). On active alors le schéma de la famille (parler des photographies, des événements familiaux, des membres de la famille), ce qui peut aider à décoder le sens.

Le document entier est procuré avec une transcription, un support audio et des corrigés. Ceux-ci font partie de l'annexe de ce travail (voir annexes 58-59).

13.4 L'évaluation

Pour l'évaluation, on utilise des exercices semblables à ceux sur la forme, le sens, la forme et le sens et les compétences. Comme les exercices d'évaluation ne font pas partie des manuels analysés, ils ne peuvent pas être mis en comparaison. De ce fait, on ne les trouve pas essentiels pour ce travail non plus. Pour avoir une meilleure idée des exercices qui peuvent être utilisés pour l'évaluation, voir chapitre 9.5 *Mise en pratique de la compétence lexicale*. Pour plus de théorie, voir chapitre 9.6. *Évaluer la connaissance lexicale*)

13.5 Le travail pratique : la famille (dossier) : conclusion

On a présenté le dossier qui traite le thème choisi de la famille, qui fait partie de l'annexe de ce travail (voir annexe 60). Dans ce chapitre on vient d'expliquer, comment on y travaille le vocabulaire (le choix du vocabulaire, l'introduction, la sémantisation, les exercices). On trouve important d'introduire le thème par le texte et de le procurer d'un

support audio ainsi que des remarques sur le comportement grammatical, les collocations, des illustrations etc. pour pouvoir en profiter dans la partie consacrée aux exercices. On a essayé d'expliquer le travail et des techniques présentes à plusieurs niveaux en tirant avantage des connaissances acquises dans la partie théorique (types des stratégies, d'intelligence de des hémisphères dominants, la question de mémoire, les aspects de connaissance du mot, etc.), mais aussi dans la partie pratique (analyse des manuels, de leurs techniques de présentation et de mise en pratique de la compétence lexicale). Le dossier devrait refléter les tendances des manuels analysés mais aussi s'appuyer sur la connaissance théorique du champ du vocabulaire. Les différences majeures reposent sur le fait que les manuels analysés travaillent souvent uniquement le support écrit (tandis que ce dossier propose aussi le support oral), ils n'expliquent pas explicitement le comportement grammatical du vocabulaire (celui le fait systématiquement), la phonétique n'est nulle part expliquée (celui propose le support audio et quelques remarques et exercices sur la prononciation) et finalement, les manuels ignorent souvent les exercices portant sur les quatre compétences (ce dossier en propose plusieurs, chaque compétence est représentée par un ou deux exercices).

14 Conclusion

Dans ce travail, on a défini le rôle et les spécificités du vocabulaire dans plusieurs domaines.

On a commencé avec la pédagogie et la didactique. On a élaboré un panorama des méthodes et divers outils de référence au fil du temps, en mettant l'accent sur la manière dont ils traitent le vocabulaire. Ensuite, on a continué par la recherche sur le pôle des aspects psychologiques et neurolinguistiques de l'apprentissage, le point de vue linguistique sur la connaissance du mot et les étapes de l'apprentissage du vocabulaire. À la fin, on a effectué une analyse didactique des manuels choisis du type vocabulaire et de leur façon de traiter le champ du vocabulaire choisi (la famille). La mise en relief des points précédents est présente dans le dossier préparé pour démontrer la façon dont on conçoit le travail optimal du vocabulaire du thème choisi (la famille).

Dans l'introduction, on s'est posé cinq questions principales et maintenant, on va proposer des réponses en employant les données élaborées dans ce travail.

- 1) Quelle est la méthode (ou l'approche) idéale dans l'enseignement du vocabulaire, si elle existe ? Est-il possible d'enseigner uniquement le vocabulaire sans grammaire ?

En examinant les méthodes de l'enseignement dans l'histoire, on a découvert que le combat entre le vocabulaire et la grammaire dans l'histoire de l'enseignement des langues existe depuis toujours. Des méthodes comme « la grammaire-traduction » ou « audio-orale » ont négligé le vocabulaire et en contrepartie la grammaire y était privilégiée. Quelques pédagogues ont essayé de changer la position du vocabulaire comme par exemple Comenius. Beaucoup plus tard, des outils de référence comme « Le français fondamental », « Le niveau-seuil » et d'autres ont apporté de nouveaux points de vue sur le vocabulaire et sur la manière dont il devrait être enseigné. Cependant, le vocabulaire n'a gagné qu'avec « l'approche communicative » et celles qui ont suivi, ex. « la méthode communautaire », « la suggestopédie », « la méthode par le mouvement » etc. La chance a tourné. Le vocabulaire a été mis en relief comme porteur du sens et la grammaire a perdu sa position prédominante dans l'enseignement des langues. Néanmoins, on est persuadé que le vocabulaire ne peut pas être enseigné sans la grammaire, puisque la langue consiste en deux axes, et sans connaître les deux, on ne pourrait pas utiliser la langue arbitrairement. Il ne faut pas répéter la faute de l'exclusion de l'un ou de l'autre dans le processus d'apprentissage. L'approche éclectique est

celle qui devrait être choisie pour que les étudiants ne souffrent pas du manque de l'un ou de l'autre.

- 2) Est-il possible d'effectuer une liste de vocabulaire qui soit utile pour tous les débutants ? Quels sont les critères pour son choix dans l'histoire de l'enseignement du FLE ?

On a déjà mentionné deux outils de référence, « Le français fondamental », dont le critère principal était la fréquence du vocabulaire, et « Le niveau-seuil », qui a pris en considération des actes de parole. Ceux-ci, bien que les plus connus, ne sont pas les premiers à essayer d'établir explicitement le vocabulaire qui devrait être enseigné. Henmon et Vander Beke ont utilisé aussi le critère de la fréquence. Néanmoins, il y avait ceux comme Baker qui ont établi aussi le critère de la complexité du vocabulaire. Selon elle, le vocabulaire devrait être enseigné dans des champs lexicaux plus complexes. Cette approche est suivie aussi dans les manuels analysés dans la partie pratique de ce travail. Elle semble très efficace surtout en prenant en considération les aspects psychologiques et neurolinguistiques de l'apprentissage du vocabulaire, puisqu'il est plus facile de faire des liens entre divers vocables du même champ sémantique.

- 3) Comment peut-on enseigner le vocabulaire aux étudiants ainsi qu'aux divers apprenants en considérant certains points psychologiques et neurolinguistiques, des stratégies et techniques didactiques?

En explorant les aspects psychologiques et neurolinguistiques, on a aussi découvert que chaque étudiant est un individu avec sa propre manière de percevoir et d'apprendre le vocabulaire, ayant divers types d'intelligences, styles didactiques et hémisphères dominants. On a montré comment on peut travailler avec ceux dont l'intelligence principale n'est pas linguistique mais par exemple logico-mathématique et qu'il faut choisir l'approche analytique pour ceux dont l'hémisphère dominant est le gauche. De plus, on a également introduit la problématique de la mémoire humaine tout en insistant sur le fait qu'il faut stocker le nouveau vocable dans plusieurs types de mémoire et y accéder par divers sens et techniques pour qu'il soit retenu avec succès, puisqu'il est nécessaire de mémoriser et de connaître le mot sous plusieurs angles.

- 4) Est-ce que le vocabulaire (avec tous ses aspects de la connaissance) est enseigné en respectant les techniques adéquates dans les manuels spécialisés sur le vocabulaire ?

Il y a des aspects différents pour accéder à la connaissance d'un mot. On en a examiné six : le sens, la forme, le comportement grammatical, les collocations et les expressions idiomatiques, le registre et la fréquence. On a abordé des champs tels que la lexicologie, la phonétique et la sociolinguistique pour pouvoir délimiter la largeur de la connaissance du vocabulaire. On a ainsi confirmé la présomption que les mots doivent être enseignés en contexte et avec d'autres mots sur le même axe paradigmatique, ce qui aide notamment à leur sémantisation et leur mémorisation conséquente. On a aussi mis l'accent sur la prononciation d'un mot qui est essentielle, il est indispensable de prendre en considération la forme orale du mot dans le processus de l'enseignement du vocabulaire. Enfin, le point de l'apprentissage de la grammaire a été prouvé nécessaire. La majorité du sens a beau être rapportée par les mots lexicaux, la communication risque d'échouer si on ne connaît pas le comportement grammatical du mot. Si on veut réussir à apprendre un mot, il faut travailler au fur et à mesure tous ses aspects de sa connaissance dès l'introduction, qui est la première étape dans le processus de l'apprentissage du vocabulaire, jusqu'à l'évaluation qui est la dernière. Au total, selon les experts en didactique des langues, il y a cinq étapes : la sélection, l'introduction, la sémantisation, la mise en pratique et l'évaluation du vocabulaire et de la compétence lexicale.

En théorie, la sélection dépend de la fréquence, de la disponibilité, du niveau des étudiants (A1 – C2), du fait si le vocabulaire est réceptif ou productif, de la motivation des étudiants et de leurs besoins langagiers. Autrement que par la forme ou par le sens, le vocabulaire peut être introduit par le texte oral ou écrit, par l'apprenant ou par l'enseignant, etc. et sémantisé dans la langue maternelle, étrangère ou à travers des moyens non verbaux. Pour la mise en pratique, on peut profiter de divers exercices sur la forme, sur le sens ou sur les compétences. Si l'on évalue, ce sont soit des tests sur un item indirect soit sur un item direct.

Après avoir analysé les manuels choisis, on est cependant arrivé à la conclusion qu'en réalité la sélection du vocabulaire est très souvent subjective. Le vocabulaire est fréquemment introduit seulement dans un texte écrit, tandis que le support oral est rarement inclu. Le comportement grammatical est souvent introduit, mais d'une façon implicite, et la prononciation pas du tout. La sémantisation est effectuée à travers les images, le contexte ou les relations paradigmatiques et cartes sémantiques. En ce qui concerne les exercices, les manuels en proposent beaucoup sur la forme et le sens. Néanmoins, bien que tout le système du CECR, un document officiel européen pour l'enseignement des langues, et du RVP, qui contient sa version modifiée pour l'éducation tchèque, accentue les compétences, les manuels du type vocabulaire proposent rarement des exercices pour pratiquer ces quatre compétences.

On arrive à l'explication que le vocabulaire, bien qu'il fasse partie de ces quatre compétences n'est pas facile à mettre en pratique ou à évaluer à travers des compétences, comme cela exige d'autres connaissances hors des limites du vocabulaire. En particulier avec les compétences productives, il est difficile de leur sacrifier du temps et de les contrôler. Parfois, il est impossible de dire si les réponses sont correctes ou non. L'évaluation n'est présente dans aucun des manuels choisis, alors on n'a pas pu la comparer aux connaissances théoriques ni la mettre dans le dossier préparé pour montrer le travail avec le vocabulaire optimal selon la théorie aussi bien que la pratique.

5) Quelles sont les techniques de l'enseignement du vocabulaire les plus efficaces?

Pour répondre à la question, on a préparé le dossier pratique. Celui-ci combine les stratégies favorables pour l'enseignement du vocabulaire découvertes dans la partie théorique avec les données obtenues de l'analyse pratique des manuels du type vocabulaire. Ce dossier devrait mettre en relief les techniques les plus efficaces en ce qui concerne l'enseignement du vocabulaire. Il s'agit d'un dossier préparé dans un but didactique, qui présente le thème de *la famille*. On l'introduit dans le texte écrit et oral, la sémantisation est faite à travers les relations paradigmatiques, le contexte, les images et des cartes sémantiques, tout en exploitant explicitement le comportement grammatical, le registre, la prononciation, l'orthographe, les collocations et expressions idiomatiques et d'autres aspects de la connaissance du vocabulaire. Des exercices proposés s'inspirent des manuels analysés en ce qui concerne ceux sur le sens et ceux sur la forme mais apporte un nouveau point de vue sur les compétences, comme le thème de la famille est explicitement mentionné dans les compétences du CECR et RVP pour les niveaux cibles A1 – A2. Les exercices sont préparés pour qu'ils emploient divers types d'intelligences, différentes stratégies d'apprentissage et les deux hémisphères. Le dossier est graphiquement riche, ex. mots cibles en gras, en italique, en couleur (rouge signifie le féminin, bleu le masculin, violet le pluriel, vert les voyelles). Le support audio est enregistré par deux locutrices natives et fait partie de l'introduction, de la sémantisation et des exercices aussi. Les documents authentiques n'y sont jamais utilisés car les étudiants du niveau A1-A2 pourraient avoir des difficultés avec les structures grammaticales et les collocations et pourraient se sentir découragés. On a alors préparé des textes intéressants pour les étudiants puisqu'ils traitent de la famille traditionnelle mais aussi des thèmes moins traditionnels tels que le divorce et la famille recomposée, qui tendent vers la représentation de la société contemporaine. L'intérêt devrait mener vers la motivation et la motivation vers de

meilleurs résultats. Il faut alors ajouter encore un point à tous ceux déjà discutés, celui de l'intérêt.

Le but de ce travail était de définir le rôle du vocabulaire dans l'enseignement des langues. Son rôle est essentiel mais pas unique. Le lexique se développe dans le temps et la didactique des langues devrait se développer avec lui. On a découvert que la meilleure méthode de l'enseignement est celle qui développe une méthode éclectique modérée, tout en prenant en considération l'étudiant comme l'individu qui joue le rôle principal dans le processus d'apprentissage. Dans le combat entre l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire, il faut conclure la paix comme juste, c'est avec les deux qu'on peut réussir à utiliser la langue d'une manière effective. La connaissance des techniques et du processus de l'enseignement du vocabulaire liés avec d'autres disciplines (neurolinguistique, psychologie, lexicologie, phonétique,...) peuvent nous aider à créer une ambiance favorable pour l'apprentissage mais sous la condition que le vocabulaire n'exclue pas les compétences du processus d'enseignement. Une seule méthode qui permet de réussir, c'est d'enseigner le vocabulaire dans le contexte d'autres connaissances, comme celles de la grammaire, la prononciation, l'orthographe etc.

Ce travail peut servir comme un aperçu complexe pluridisciplinaire et un point de départ pour les enseignants qui veulent accentuer l'enseignement du vocabulaire dans leur classes de langues ou apprendre plus sur ces techniques sans se limiter sur ce champ-ci et alors répéter les fautes des didacticiens qui ont exclu le contexte et d'autres compétences du processus de son enseignement.

15 Resumé

Slovní zásoba je soubor takových slov, která jsou v určité situaci použita konkrétním mluvčím. Tím se vyděluje z lexika, které je souborem všech slov daného jazyka, a také lexika jednotlivce, tedy množiny slov, které tento jednatel může použít díky své znalosti jazyka. V dichotomii podle Ferdinanda de Saussura spadá lexikum do teoretické oblasti „langue“ a slovní zásoba do praktické oblasti „parole“. Slovní zásoba se tedy dá vyučovat. Podléhá didaktickému výběru a pedagogickým strategiím, aktivně se s ní pracuje v hodině, cíleně se opakuje v cyklech a má své limity. Je proto i měřitelná a hodnotitelná.

Stavebním kamenem slovní zásoby je slovo, které se dále skládá ze sémémů, morfémů, fonémů, grafémů apod., lze na něj proto nahlížet z mnoha úhlů pohledu na základě různých disciplín. Základní rozdělení nabízí opět Ferdinand de Saussure a to na „označující“, tedy formu, a „označované“, tedy smysl.

Důvodů, proč by se slovní zásoba měla vyučovat, je mnoho. Nejdůležitější ovšem je, že slovní zásoba nese význam a posouvá komunikaci dopředu. Vypovídá o mentalitě mluvčích daného jazyka a pomáhá tím poznávat aspekty a nuance okolního světa, kterých si mluvčí jiného jazyka nemusel nikdy všimnout.

Účelem této práce ale není definování slovní zásoby ani důvodů pro její vyučování, ale samotné její role v jazykové výuce a možnosti zvýšení efektivity jejího osvojování. Abychom byli schopni tuto otázku zodpovědět, je třeba slovní zásobu prozkoumat z mnoha úhlů pohledu, nejen tedy pedagogického a didaktického, ale i lingvistického a psychologického. Není proto s podivem, že komplexnost tohoto problému si vyžaduje nadstandartní rozsah práce.

Teoretická část práce nejdříve prezentuje samotnou historii metodologií, přístupů k výuce a výběru slovní zásoby v procesu vyučování. Poté pojednává o různých psychologických a neurolingvistických aspektech učení se slovní zásobě. Práce také zdůrazňuje různé lingvistické aspekty slova, které teprve všechny společně tvoří jeho komplexní znalost. Sukcesivní kroky procesu učení se slovní zásoby od jejího výběru až po jeho evaluaci včetně technik a strategií používaných v hodinách cizího jazyka tvoří předěl směrem k praktické části této práce.

V praktické části práce jsou provedeny dvě rozdílné analýzy učebnic a připraven vlastní dokument, který propojuje poznatky odhalené v teoretické části práce s daty získanými z analýz učebnic.

Analýza metodologií představuje jejich vývoj počínaje tradiční metodologií syntetickou až po současné moderní metodologie. Důraz je pokládán na jejich způsob výuky slovní zásoby, která je často v přímé opozici k výuce gramatiky.

„Syntetická metodologie“, především ta „gramaticko-překládová“, zapojuje v nejvyšší možné míře mateřský jazyk studentů za účelem procvičování gramatických struktur hlavně v písemné podobě jazyka. Jedná se tedy o metodu nepřímou. Již ve středověku bylo jazykové znalosti potřeba k překládání knih a tato metodologie pro ni byla ideální. Slovní zásoba byla proto překládána doslovně nehledě na nuance v obou jazycích. Výslovnost nebyla nijak zapojena do procesu výuky. Tací, kteří měli k metodologii výhrady, byli např. Michel de Montaigne nebo Jan Amos Komenský. Ten se snažil slovní zásobu přiblížit studentům v kontextu různých komunikačních situací a důraz kladl na porozumění a využitelnost jazyka v praxi, ne pouhé memorování. I přes jeho snahu syntetická metoda udávala směr vzdělávání až do 19. století.

„Analytická metodologie“, tedy přímá, nepoužívá překlad a snaží se imitovat osvojování mateřského jazyka přirozeným způsobem, tedy ponořením do jazyka bez možnosti úniku k mateřštině. Slovní zásoba se učí za pomoci nonverbálních prostředků a začíná se s konkrétní slovní zásobou. Ústní podoba jazyka je důležitější než písemná, proto je velký důraz kladen na výslovnost. Naopak, gramatika se nanejvýš vyučuje implicitně. Na přelomu 19. a 20. století, kdy tato metoda konečně získává důležité postavení, se nutnost užití cizího jazyka projevuje především z ekonomických důvodů. Je proto kladen důraz na běžnou komunikaci.

„Metoda situační“ vychází z principů analytické metodologie, ale požaduje systematickost ve výběru slovní zásoby. Ta je uvedena vždy v konkrétní situaci a empiricky vybírána na základě četnosti užívání, stejně jako „metoda četbou“, kde je zdůrazněna i písemná stránka jazyka.

„Metoda synteticko-analytická“ prezentuje určitým způsobem kompromis mezi těmito dvěma hlavními proudy. Nevyhýbá se překladu, ale snaží se o přímý přístup k jazyku. Nesnaží se popřít význam písemného jazyka, ale důraz klade i na jeho ústní podobu. Jde o eklektický přístup k výuce jazyků.

„Metoda audio-orální“ přichází s druhou světovou válkou. V americkém vojenském programu se objevuje požadavek na rychlé osvojení si jazyka, především na schopnost rychlé odpovědi. K tomu jsou využity psychologické poznatky behaviorismu a lingvistické přístupy strukturalismu (potažmo jeho americké podoby, deskriptivismu). Systém výuky probíhá na základě drilu, tedy automatizace gramatických struktur, kde má slovní zásoba funkci

víceméně doplňkovou. Písemná podoba jazyka je natolik zdůrazněna, že vylučuje ze vzdělání písemnou.

„Metoda strukturo-globální audio-vizuální: SGAV“ přichází s novým přístupem k výběru slovní zásoby. Vybírá ji na základě frekvence a potom umisťuje do komunikačních situací. Takovým projektem je „Le français fondamental“. Písemná forma jazyka není ani zde primární, výuka probíhá za přehrávání audio nahrávek (dialogů) při promítání obrázků a jejich následné imitaci. Student si osvojuje slovní zásobu přímo v konkrétní situaci. Gramatika i slovní zásoba ustupuje imitaci celých vět a tedy schopnosti rychle se zapojit do komunikace.

„Metoda komunikativní“ upouští od přemrštěné výuky gramatiky a vychází z předpokladu, že mluvčí by se měl naučit komunikovat na srozumitelné úrovni. Slovní zásoba by měla sloužit opět ke komunikaci, tedy každý student by měl znát takovou slovní zásobu, kterou skutečně použije v praxi. Používají se autentické materiály pro simulaci skutečných komunikačních situací. Ve výuce se často používají aktivity jako hra rolí.

„Přirozená metoda“ je součástí analytické metody až na to, že se v ní nestanovují žádná pravidla. Vše se přizpůsobuje studentovi, který rozvíjí své jazykové kompetence přirozenou cestou, tedy tak, že ho jazyk docela obklopí. Slovní zásoba je osvojována v momentě, kdy je na ni student připraven. Není do ničeho tlačěn, musí k tomuto kroku dojít sám. Osvojování probíhá od konkrétního k abstraktnímu, od lehčího ke složitějšímu.

„Tichá metoda“ je jednou z moderních metod. Slovní zásoba je zde budována na základě fonémů. Každý foném je reprezentován jednou barvou a jedním tvarem. Skládáním fonémů se tvoří slova. Učitel pomáhá při výslovnosti, ale jinak zůstává potichu. Sémantizace probíhá přes obrázky.

„Sugestopedie“ pracuje s neurolingvistickými poznatky a při správném užití může mít neuvěřitelně plodné výsledky. Třída se mění v hřiště nebo divadelní prkna, studenti si vybírají nové identity, střídající se hudba a vizuální podněty stimulují efektivnější funkci mozku. Slovní zásoba je zapojena v kontextu, přeložena, několikrát různými způsoby sémantizována a objevuje se v cyklech tak, aby ji student nezapomněl.

„Pohybová metoda“ využívá konativní funkce jazyka pro jeho osvojení. Slovní zásoba je obsažena v rozkazovacích větách, které jsou pouštěny z přehrávače a během nichž studenti a jejich učitel provádějí tyto rozkazy. Jde o kombinaci sémantické a epizodické paměti a zapojení auditivního, vizuálního i kinestetického typu strategií učení, což nutně vede k rychlejšímu a efektivnějšímu osvojení si jazyka. Slovní zásoba je opět vyučována přes

rozkazy. Pohyb je velmi důležitou součástí procesu, protože přes něj probíhá i sémantizace slovní zásoby.

„Komunitní metoda“ otáčí roli studenta a učitele, protože výběr slovní zásoby i samotné vedení hodiny spočívá na komunitě studentů. Učitel zastává roli odborného rádce. Studenti říkají slova ve své mateřštině, která se chtějí naučit, a učitel je překládá. Tím se mění tradiční směr sémantizace ze sémasiologické na onomasiologickou, tedy od známého významu k neznámé formě.

V souvislosti s metodologiemi jsme zmínili kritéria pro výběr slovní zásoby (například v souvislosti se SGAV to bylo „Français fondamental“). Kritérií je v historii několik. Nejčastěji jsou to již zmíněná četnost užití, ale také disponibilita, komplexnost, ústní nebo písemná povaha jazyka a v neposlední řadě i specifika studentů (zájmy, věk, možné postižení atd.) Jmenujme například další známy projekt „Niveau-seuil“, který kromě četnosti volí i mluvní akty, nebo autorku dalšího projektu, Florence M. Baker, která trvá na výuce slovní zásoby v lexikálních celcích v kombinaci s jejich četností a disponibilitou. Tento přístup se zdá rozumný také z neurolingvistických důvodů, protože tvoří významové spoje, které napomáhají zapamatování si slovní zásoby.

To, jak funguje poznání uvnitř lidské bytosti, je stejně důležité jako to, co se odehrává mimo ni. Lidská bytost se dokáže naučit jazyk, pakliže k jeho výuce přistupuje učitel individuálně. Každý má jiné dominantní inteligence, vyhovují mu jiné styly učení a techniky práce ve třídě a může mít rozdílnou dominantní hemisféru, což ovlivňuje způsob jeho poznávání aspektů jazyka.

Inteligence není pouze jedna, je jich několik. Howard Gardner rozděluje inteligenci na tyto podtypy: „jazykově-verbální“, „zvukově-hudební“, „logicko-matematická“, „vizuálně-prostorová“, „tělesně-pohybová“ et „personální“ („interpersonální“ a „intrapersonální“). Každý typ inteligence se dá určitým způsobem využít ve výuce jazyka při práci se slovní zásobou. Počínaje vyprávěním příběhů, kde se musí zapojit předem daná slova (jazykově-verbální inteligence) přes pracování s melodií jazyka, rytmickými skupinami a fonémy (zvukově-hudební), logickou dedukci a hádání slov (logicko-matematická), sémantické mapy a sémantizaci přes obrázky (vizuálně-prostorová), pantomimu nebo hru rolí (tělesně-pohybová) až po práci samostatnou nebo v týmu (personální).

Styly učení jsou podle Vlčové a Lojové tři typy:

- vizuální (učení se přes vizuální stimul, tedy číst, psát, sledovat a tvořit obrázky, dívat se na video, tvořit ideové mapy a používat vizuální představivost)
- auditivní (fixování orální podoby jazyka, tedy hlavně poslech a mluvení, ideální aktivity jsou písňe, diktáty, diskuze, četba nahlas a využívání auditivní představivosti.)
- kinestetický (učení se hmatem a pohybem, časté využívání pantomimy, pohybových her, zjišťování hmatem, aj.) (Lojová & Vlčková, 2011, str. 48-55).

Tyto styly souvisí s dalšími neurolingvistickými poznatky, které poukazují i na rozdílnost práce s oběma hemisférami. Jazykové centrum totiž může být uloženo v levé či pravé hemisféře a proto je přístup k jazyku spíše analytický (levá hemisféra) nebo syntetický (pravá hemisféra).

Pro práci s levou hemisférou volíme aktivity, ve kterých se dodržuje logický pořádek. Věnujeme se vždy pouze jedné činnosti, ve které se dodržuje analytický postup. Tvoříme struktury, které na sebe navzájem navazují, ale vždy podle jednoho vybraného kritéria (chronologické, abecední, atd). Oproti tomu, pravá hemisféra pracuje spíše synteticky, tedy při zapojení mnoha oblastí najednou. Jazykové užití nemá uspořádání lineární, ale prostorové. Volíme proto aktivity, kde se zapojí co nejvíce podnětů, které určitým způsobem zapadají do vybrané oblasti.

Obě hemisféry mají paměťová centra, kam se informace o slovní zásobě ukládají. Zatímco gramatika je podle Chomského generativní, slovní zásobu je potřeba se učit. Různá mozková centra zpracovávají jazyk různými způsoby (jmenujme např. Wernickeho nebo Brocovu oblast). Slova jsou do paměti ukládána v řetězcích, které jsou navzájem propojeny. Tyto řetězce vedou k různým centrům v mozku na základě sémantických (syntagmatických i paradigmatických), fonetických, ortografických, syntaktických, sociolingvistických a jiných kritérií. Tyto mají tendence se aktivizovat již při pouhé zmínce konkrétního slova. Při učení se slov je právě kontext jedním z nejdůležitějších faktorů učení. Slyšet, vidět, mluvit, cítit, dotýkat se nebo ochutnávat jsou aktivity, které mohou napomoci tvoření nových řetězců a tím pevněji ukotvit novou slovní zásobu. Platí pravidlo, že čím výraznější a barvitější vzpomínky máme na aktivity v hodinách, tím slovo rychleji uložíme do dlouhodobé paměti. Tato paměť se dělí na sémantickou (nejčastěji používanou v učení se slovní zásobě), epizodickou (spojenou s konkrétním místem), procedurální (naučit se něco dělat), automatickou (zautomatizovat si něco neustálým opakováním) a emocionální (která je ze všech nejsilnější, protože dokáže ovládnout všechny ostatní a tudíž jejím zapojením můžou vznikat skutečně silné řetězce).

Délka paměti při učení se slov byla zkoumána Hermannem Ebbinghaussem. Ten sám na sobě zkoušel, jak často je potřeba slovo opakovat, aby ho z pracovní a krátkodobé paměti přesunul do dlouhodobé. Po opakování v daných intervalech (počínaje hodinou, konče několika dny) zabírá opakování kratší a kratší dobu, až ho již není potřeba opakovat vůbec, protože se slovo stalo součástí dlouhodobé paměti.

Znát slovo ovšem neznamená pouze rozumět jeho významu a umět ho vyslovit nebo napsat. Je třeba znát i jeho paradigmatické a syntagmatické vztahy k ostatním slovům, umět ho použít gramaticky správně, znát jeho užití v kolokacích a idiomatických výrazech a také jeho registr a přibližnou četnost užívání. Tyto znalosti se postupně získávají a prohlubují v několika etapách výuky. Ty jsou následující:

- 1) Výběr slovní zásoby. Výběr závisí na četnosti a disponibilitě slovíček, úrovně studentů (bráno hlavně podle CECR a RVP, které zkoumají jazykové kompetence na standardizovaných úrovních jazyka), tom, jestli má jít o receptivní nebo produktivní slovní zásobu, motivaci studentů a jejich jazykových potřebách.
- 2) Uvádění slovní zásoby. Slovní zásoba se dá uvádět v rámci tradiční onomasiologické nebo méně tradiční sémasiologické operace. Ty závisí na tom, jestli prezentace vede směrem od známé formy k neznámému smyslu (poslech, čtení) nebo naopak. Ať už je slovní zásoba uvedena jakkoliv, neznámá strana se odkrývá teprve během další etapy (sémantizace). Uvádění slovní zásoby může být dále iniciováno učitelem nebo studentem.
- 3) Sémantizace je takový proces, ve kterém probíhá objasňování formy (sémasiologický postup) nebo smyslu (onomasiologický postup). Většinou se jedná o sémantizaci do cílového jazyka (uvedení do paradigmatických či syntagmatických vztahů k ostatním slovům, dávání příkladů či hádanek, vyvození z kontextu, definice, vysvětlování, apod.) nebo do mateřského jazyka (překlad, hádanka, definice, aj.). Sémantizovat se dá i bez jazykového využití, tedy nonverbálně (přes obrázky či pantomimické předvedení). Různá sémantizace by se měla projevovat i při zapisování si slovíček, ne pouze jako překlad do mateřského jazyka.
- 4) Procvičování slovní zásoby si klade za úkol posilnění znalosti slov a to všech jejich aspektů (smyslu, ústní a písemné formy, ukotvení v rámci paradigmatických i syntagmatických vztahů, porozumění kolokacím a idiomatickým výrazům, poznání gramatické povahy, registru a četnosti slova). Cvičení se mohou zaměřovat buď na formu, smysl nebo kompetence.

Cvičení na formu slouží k procvičování pravopisu nebo výslovnosti (např. vyčasovat daná slovesa, spojit dvě slabiky jednoho slova umístěné ve dvou sloupcích, opatřit slovo správnou koncovku, doplnit přízvuky, atd.). Cvičení na smysl naopak zkoumá, jestli student rozumí významu slova (např. doplnit text slovy z nabídky, vyškrtnout z řady slovo na základě jeho rozdílné vlastnosti, spojení slova a obrázku, přiřazení synonyma nebo antonyma, atd.). Ideální jsou cvičení, kde se cvičení na smysl a na význam kombinují. (například doplnění slov z výběru do textu, přičemž je nutné slovům přiřadit správné gramatické hodnoty, dále jsou to křížovky nebo osmisměrky, v těch je potřeba znát jak význam, tak i formu slova.)

Cvičení na kompetence se dále dělí na cvičení na produktivní (psát, mluvit) nebo receptivní kompetence (číst, poslouchat). Může být náročné udělat taková cvičení na kompetence, která by vyhovovala požadavkům na práci s konkrétními jazykovými prostředky (v našem případě slovní zásobou). Kompetence jsou totiž komplexní a vyžadují znalost hned několika oblastí najednou. Slovní zásoba se dá v psaní i mluvení, jakožto v produktivních kompetencích, procvičovat zadáním úkolu (napiště příběh, kde se budou objevovat tato slova..., sehraje scénku, kde použijete alespoň 10 slov z oblasti...). Při poslechu nebo čtení je ale třeba použít určitý dokument (autentický text v časopisu nebo nahrané zprávy z rádia, popřípadě materiál vyrobený pro didaktické účely, kde se se slovní zásobou dá pracovat cíleně, protože text nebo poslech může odrážet pouze danou problematiku). Cvičení na receptivní kompetence bývají např. odpovědět na otázky formulované pod textem nebo vyhledat v textu synonyma, antonyma nebo slova, která odpovídají dané definici.

5) Evaluace je poslední etapou ve výuce slovní zásoby. Ta může sloužit nejen jako zpětná vazba pro učitele, ale taktéž jako vnější motivace pro studenty. Studenty můžeme testovat přímo nebo nepřímo. Přímě se testuje napříč kompetencemi. Nepřímé testování odpovídá práci se cvičením jako s uzavřenou jednotkou. To je vhodnější pro evaluaci jazykových prostředků jako jednotek, častá jsou cvičení typu kroužkování správné odpovědi nebo vyškrtávání jedné položky, která nesouvisí s ostatními v řadě. Naopak, přímé testování se dá velmi těžko hodnotit v rámci jazykových prostředků, protože se kýžená slovní zásoba vůbec nemusí objevit a nedá se tak určit, jestli student látku ovládl nebo ne. Tento typ testů je také složitější na časovou organizaci a zpětnou vazbu. Je ovšem nutné mu vymezit dostatek času a prostoru, protože odpovídá reálnému užití jazyka v praxi.

V praktické části jsou provedeny dvě analýzy učebnic, které se specializují na slovní zásobu. Nejprve je provedena analýza učebnic jako celků a potom způsobu, kterým tyto učebnice uvádějí vybrané téma: *rodina*, odpovídající úrovni A1-A2 podle dokumentů RVP a

CECR. Důraz je kladen na způsob výběru, prezentace, sémantizace a technik užitých pro procvičování slovní zásoby, zohledňování gramatických jevů slov, jejich registru, výslovnosti, kolokací a idiomatických výrazů a dalších výrazných bodů. V závislosti na analýzách je vypracována tabulka, kde jsou tyto jevy srovnány přehledně podle jasných kritérií. Poslední částí této práce je autorská výroba didaktického materiálu vybrané slovní zásoby: *rodina*. V této se spojují teoretické poznatky s analyzovanými technikami za účelem poukázání na optimální práci s tímto tématem.

Učebnic uvádíme podle chronologického pořadí jejich vydání celkem sedm:

1. *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*, (autor : Robert Galisson. Vydavatelství : Hachette/Larousse. Rok vydání 1971)
2. *Vocabulaire illustré 350 exercices, niveau débutant*, (autoři : Dominique Filipa-Ekvall, Francis Prouillac et Peter Watcyn Jones. Vydavatelství : Hachette. Rok vydání : 1992)
3. *Vocabulaire entraînez-vous, niveau débutant intermédiaire* (autoři : Jacky Girardet et Jean-Marie Cridlig. Vydavatelství : CLE International. Rok vydání 1994)
4. *Vocabulaire progressif du français pour les adolescents, niveau débutant* (autorka : Sylvie Schmitt, vydavatelství CLE International. Rok vydání 2004)
5. *Exercices de vocabulaire en contexte, niveau débutant*, (autor : Roland Eluerd. Vydavatelství : Hachette. Rok vydání 2005)
6. *Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices, niveau débutant*, (autorka : Claire Miquel. Vydavatelství : CLE International. Rok vydání 2007)
7. *Vocabulaire en dialogues, niveau débutant*, (autorka Évelyne Siréjoils. Vydavatelství : CLE International. Rok vydání 2007)

Určité učebnice nabízejí sémantizaci bez cvičení, jiné pouze cvičení bez sémantizace. Cennější pro analýzu jsou samozřejmě učebnice, které nabízejí sémantizaci i cvičení najednou, protože je způsob, jakým se slovní zásobou pracují, viditelný komplexně. Ve všech učebnicích najdeme slovní zásobu: *dům, potraviny, rodina, oblečení, tělo a cestování*. Naopak, okruhy slovní zásoby, které se objevují pouze v jedné z učebnic, jsou: *náboženství* (1), *přídavná jména, slovesa, synonyma, kutilství a zahradničení* (2.), *nebe, země, oheň a světlo* (3.), *domácí aktivity* (4.), *linie a kreslení* (5.) *administrace, technologie, pošta a banka* (6.). Většina učebnic nabízí pouze písemnou podobu jazyka. Pouze jedna učebnice (7.) disponuje i audio CD s namluvenými dialogy k uvádění slovní zásoby.

Sémantizace je nejčastěji provedena přes obrázky nebo kontext, sémantické vztahy paradigmatické (hyperonymie, hyponymie, synonymie, antonymie, holonymie, paronymie) ale i syntagmatické (kolokace).

Mnoho cvičení je pouze písemných, nejčastěji na formu a smysl. Často je úkolem přiřazovat, třídit, doplnit, seřadit, vyškrtnout, podtrhnout, najít, uhodnout, číst a odvodit. Méně často jsou to cvičení na kompetence (např. hra rolí)

Gramatika se ve většině učebnic uvádí implicitně a ve zjednodušených strukturách tak, aby nebránila porozumění. Výslovnost není součástí žádné analyzované učebnice.

Co se týče dat získaných v analýzách kapitol s tématem *rodina*, učebnice většinou uvádějí téma v písemných textech, (7.) také v textu s nahraným dialogem. Sémantizace je nejčastěji provedena přes diagramy, obrázky a sémantické vztahy. Učebnice většinou používají výrazných grafických prvků, jako je tučné písmo, kurzíva a matematické symboly, např. +, /, =, které pomáhají zvýraznit důležitá slovíčka nebo jejich gramatickou povahu. Nejčastěji jsou zvolena opět cvičení na formu a smysl, např. Doplnit osobu opačného pohlaví, text s chybějícími slovy, spojit dvě slova v opačných sloupečcích, logicky odvodit ze situace nebo z textu, uhádnout, vybrat vhodné slovo, vyškrtnout slovo, které se do řady nehodí, posoudit, jestli je informace pravdivá nebo nepravdivá, apod. Méně často jde o hravé (křížovky) nebo kreativní aktivity (kreslení). Pouhá hrstka z nich jsou cvičení na jiné než písemné kompetence. Například mluvení se procvičuje skutečně zřídka (hra rolí).

Výběr slovní zásoby zastoupené v učebnicích je téměř vždy subjektivní. Mnoho z nich nabízí abecední seznam slov, kde najdeme gramatické informace a využití i v jiném tématu. Vybraná slova jsou nejčastěji názvy rodinných příslušníků (*matka, otec*, atd.), ale také rodinné události a etapy života (*svatba, rozvod, zemřít*, atd.). Registr slov je uveden u takových výrazů jako např. *mamka* a *taťka*. Různá slovní spojení, kolokace a idiomy jsou také zmíněny. Evaluace není součástí žádné z těchto učebnic. Proto ji neuvádíme ani v autorském projektu.

Projekt představuje průřez etapami výuky zaměřené na téma rodina a je přiložen v příloze této práce (annexe 60). Slovní zásoba je zčásti vybrána podle analyzovaných učebnic, zčásti jde o subjektivní výběr.

Téma je uvedeno textem *Juliina rodina*, který prezentuje slovní zásobu životních událostí jako *vdát se, rozvést se, mít dítě, zemřít*, atd. Text je napsán v minulém čase složeném (gramatická povaha sloves je ukázána v samostatném oddíle práce pod tímto textem). Rodilá mluvčí nahrála tento text, takže je možno s ním pracovat v obou podobách. Tato mluvčí

vyrobila pro tento projekt nahrávek hned několik. Tyto slouží k lepší práci s výslovností a připravují studenty i na poslechové cvičení, které je také součástí této práce.

Sémantizace je provedena především přes cizí jazyk (sémantické vztahy, matematické symboly, obrázky a diagramy). Na dvoustraně jsou nakresleny dva rodinné stromy též osoby (jednou jako malého chlapce, podruhé jako starého muže), abychom ukázali různé názvy rodinných příslušníků. Nahrávky jsou součástí práce jakožto i prezentace různých registrů (*mamka-matka, tatka-otec*), výslovnostních, gramatických a pravopisných pravidel.

Polysémie související s tímto tématem je jasně vysvětlena. Tyto prvky jsou vždy jasně graficky zvýrazněny v odpovídajících oddílech práce.

Cvičení na formu a smysl sledují tendence v analyzovaných učebnicích (křížovka, spojování dvou sloupců, apod.). Toto ovšem neplatí ve cvičeních zaměřených na kompetence. Ty jsou vyrobeny za účelem procvičování v rámci různých strategií, typů inteligence a obou mozkových hemisfér. Na každou kompetenci jsou vyrobeny jedna či dvě aktivity, přičemž se stále objevuje již známá slovní zásoba, takže by se riziko vzdálení se od cíle aktivity mělo minimalizovat.

Závěrem je třeba podotknout, že role slovní zásoby ve výuce jazyků je jedinečná, ale není jediná. Jejím zefektivněním se dá dosahovat snazší komunikace, protože slovní zásoba nese význam jazyka. Je třeba ji zdůrazňovat, ale zároveň nepopírat v procesu výuky důležitost kontextu fonetiky, gramatiky, pravopisu a dalších. To totiž může vést k neschopnosti komunikace v rámci jazykových kompetencí.

Bibliographie

- (2011, janvier 28). Récupéré sur blogspot: <http://2.bp.blogspot.com/-qbjE6aCB1Ms/TVV3UHPK4nI/AAAAAAAAADc/oLL12Ydznjw/s1600/Screen%2Bshot%2B2011-01-28%2Bat%2B12.16.44%2BPM.png>
- (2015, février 4). Récupéré sur huffpost: <http://i.huffpost.com/gen/796656/images/o-STEP-BY-STEP-FAM-PHOTO-facebook.jpg>
- Asher, J. (1965). *The Strategy of Total Physical Response: an Approach to Learning Russian*. IRAL 3.
- Asher, J. J. (1966, février). The Learning Strategy of The Total Physical Response: A Review. *The Modern Language Journal*, pp. 79-84.
- Atkins, B., & Rundell, M. (2008). *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. New York: Oxford University Press.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with Words*. Oxford: Urmson.
- Baker, F. M. (1928). A Tentative Vocabulary for First Year French Students. *Journal of educational Research*, XVIII, 369-377.
- Bancroft, W. J. (1999). *Suggestopedia and Language Acquisition: Variations on a Theme*. Amsterdam: Gordon and Breach Publishers.
- Belard, A., Bompard, C., Cellier, M., Dumazer Bonnet, S., Martin, A., & Piera, A. (2011, janvier 7). *Enseigner l'orthographe*. Consulté le février 12, 2015, sur Académie de Versailles: http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2014-12/texte-7-enseigner-l-orthographe-academie-de_montpellier.pdf
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Hatier/Didier.
- Boneau, C. A. (1998). Hermann Ebbinghaus: On the road to progress or down the garden path? Dans G. A. Kimble, & M. Wertheimer, *Pioneers in Psychology, Volume III* (p. chap.IV). American Psychological Association: Washington.
- Bougnoux, D. (1993). *Sciences de l'information de la communication*. Paris: Larousse.
- Bouton, C. (1984). *La neurolinguistique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Brown, C. H., & Witkowski, S. R. (1983). *Polysemy, lexical change and cultural importance*. Man 18.

- Brunet, É. (2014, janvier 9). *Liste de fréquence lexicale*. Consulté le décembre 3, 2014, sur éduscol: <http://eduscol.education.fr/pid23250-cid50486/vocabulaire.html>
- Buzan, T. (1979). *Une tête bien faite, exploitez vos ressources intellectuelles*. Paris: Les éditions d'organisation.
- CLAB, C. (1975). *C'est le printemps 1*. CLÉ International.
- Coady, J., & Huckin, T. (1977). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conseil de l'Europe, É. D. (2014). *Cadre Européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Consulté le novembre 12, 2014, sur Conseil de l'Europe: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf
- Constantinescu-Stefanel, R. (2002, 6). Du "Niveau Seuil" au "Passeport Linguistique". *Dialogos*, pp. 23-24.
- Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., & Papa, E. (1976). *Un Niveau Seuil*. Strasbourg: Le Conseil de l'Europe, Hatier.
- Courtillon, J. (1989). Lexique et l'apprentissage de la langue. *Lexiques, Le français dans le monde*, p. 147.
- Courtillon, J., & Raillard, S. (1982). *Archipel*. Paris: Didier-Hatier.
- Crédif, C. (1972). *De Vive Voix*. Didier.
- Cruse, D. (1987). *Lexical Semantics*. Avon: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2007). *How Language Works*. London: Penguin Books.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Čičváková, M., & Tůmová, J. (2013, septembre 25). *Zavedením druhého povinného cizího jazyka na ZŠ se zlepší jazyková vybavenost žáků*. Consulté le août 26, 2014, sur www.nuv.cz: <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/zavedenim-druheho-povinneho-ciziho-jazyka-na-zs-se-zlepsi>
- Dohalská, M., & Schulzová, O. (2011). *Fonetika Francouzštiny*. Praha: Karolinum.

- Dubois, C. (1960). *Le Grand Larousse encyclopédique*. Paris: Librairie Larousse.
- eAmos. (2002). *Metody výuky cizích jazyků - LES METHODES DE LANGUE*. Retrieved septembre 20, 2014, from eAmos:
http://eamos.pf.jcu.cz/amos/demo/modules/low/kurz_text.php?id_kap=8&kod_kurzu=demo_6489
- El Halfaoui, M. (1998). *Problématique de la conception actualisée d'un niveau seuil arabe*. Lyon: Université Lumière Lyon 2.
- Ellis, R. (2000). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eluerd, R. (2005). *Exercices de vocabulaire en contexte, niveau débutant*. Hachette.
- Filipa-Ekval, D., Prouillac, F., & Jones, W. (1992). *Vocabulaire illustré 350 exercices, niveau débutant*. Hachette.
- Galisson, R. (1971). *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*. Hachette/Larousse .
- Galisson, R. (1971). *Inventaire thématique et syntagmatique du Français fondamental*. Paris: Hachette.
- Galisson, R. e. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: BasicBooks.
- Gardner, H. (2013, mars). *Howard Gardner Files*. Consulté le novembre 6, 2014, sur Howard Gardner: https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/faq_march2013.pdf
- Genouvrier, É., & Peytard, J. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris: Larousse.
- Girardet, J., & Cridlig, J.-M. (1994). *Vocabulaire entraînez-vous, niveau débutant intermédiaire*. CLE International.
- Gower, R., Phillips, D., & Walters, S. (2005). *Teaching Practice Handbook*. London: Macmillan.
- Grebot, E. (1994). *Images mentales et stratégies d'apprentissage*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Grevisse, M., & Goosse, A. (2008). *Le bon usage, 14e édition*. Bruxelles: De Boeck.

- Halliday, M. A. (1991). Context of Situation. Dans M. A. Halliday, & R. Hassan, *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective* (pp. 3-14). Oxford: Oxford University Press.
- Hammerly, H. (1974, janvier). Primary and Secondary Associations with Visual Aids as Semantic Conveyors. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, Issue 1-4*, pp. 119-125.
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Harlow: Pearson Education.
- Hendrich, J. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Humboldt, W. v. (1907). *Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprach-baus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In: id., Gesammelte Schriften, I, 7*. Berlin: Behr.
- Choděra, R. (2013). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.
- Chollet, I., & Robert, J.-M. (2008). *Précis: Les Expressions idiomatiques*. CLE International.
- Chomsky, N. (1967). *Le langage et la pensée*. Lausanne: Payot.
- Chuquet, H., & Paillard, M. (1987). *Approche linguistique des problèmes de traduction anglais-français*. Paris: Ophrys.
- Inchaurrealde, C. (2001). *Translating the World: Differences and Common Core in Culturally-Determined Vocabulary*. Consulté le février 12, 2015, sur Universitat d'Alacant: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5287/1/RAEI_14_07.pdf
- Ivan, M., & Avram, C. (2006, 14). De vive voix. *Dialogos*, pp. 60-62.
- Jacotot, J. (1834). *Enseignement universel: Langue maternelle*. Paris: Mansut fils.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, S. (2005). *Johnson's Dictionary: A Modern Selection*. Mineola: Dover Publications.
- Komenský, J. A. (1989). *Orbis sensualium pictus*. Praha: Albatros.
- Komenský, J. A. (2003). *Dvěře jazyků otevřené*. Praha: Paseka.
- Lachout, M. (2011). Neurolingvistika ve vztahu k vyučování cizím jazykům. Dans V. Janíková, *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing.

- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching 2nd edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewis, M. (1999). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. London: Language Teaching Publications.
- Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- López, J. S. (2006). Vocabulaires logiques, vocabulaires simplifiés et Français élémentaire. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 36, 97-118.
- Mager, C. (1843). *Ueber Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schul,äßigen Studiums der neueren Sprachen und Litteraturen und die Mittel ihm aufzuhelfen*. Zürich: Meyer und Zeller.
- Malphettes, S. (2010, avril 8). *Mots le plus utilisés*. Consulté le décembre 4, 2014, sur Linternaute: http://www.linternaute.com/actualite/magazine/mots-les-plus-utilises/?f_id_newsletter=2873&
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- McKellar. (1972). Imagery from the standpoint of introspection. Dans W. Sheehan, *The Function and Nature of Imagery*. New York: Academic Press.
- McKellar, P. (1972). Imagery from the standpoint of introspection. In W. Sheehan, *The Function and Nature of Imagery*. New York: Academic Press.
- Miquel, C. (2007). *Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices, niveau débutant*. CLE International.
- Morel, M. e. (2013). *Université de Caen, CRISCO*. Consulté le février 12, 2015, sur Transcription graphème-phonème: <http://www.crisco.unicaen.fr/Transcription-grapheme-phoneme.html>
- Nation, I. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nebeská, I. (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H.
- Parpette, C., & Cortier, C. (2006, juin). De quelques enjeux et usages historiques du Français fondamental Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, n.36. *Histoire de l'éducation*, pp. 136-142.

- Pin, R. (2012). *Les secrets du cerveau*. ASAP.
- Prouvost, J. (2001). La dimension lexicale de la langue: didactique et dynamiques. *Modernité et diversités, Dialogue et cultures*, n.46, p. 345.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan/CLE International.
- Reinfried, M. (s.d.). Par delà la méthodologie synthétique: Carl Mager et sa méthode génétique. Dans H. Christ, & G. Haßler, *Regards sur l'histoire de l'enseignement des langues étrangères* (p. 1995). Tübingen: GNV.
- Reinfried, M. (s.d.). Par delà la méthodologie synthétique: Carl Mager et sa méthode génétique. Dans H. Christ, & G. Hasler, *Regards sur l'histoire de l'enseignement des langues étrangères*.
- Riemer, N. (2010). *Introducing semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivenc, P. (2006). Les auteurs du Français fondamental face à un objet nouveau et insolite: l'interaction orale. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n. 36, pp. 35-39.
- Rivenc, P., Gauvernet, H., Boudot, J., & Moget, M.-T. (1960). *Voix et images de France*. Paris: Didier-Hatier.
- Rivenc, P., Gauvernet, H., Boudot, J., & Moget, M.-T. (1960). *Voix et images de France: Voilà Monsieur Thibaut*. Consulté le mars le 3, 2014, sur [www.youtube.com](http://www.youtube.com/watch?v=IcqKYQF1Fws): <https://www.youtube.com/watch?v=IcqKYQF1Fws>
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.
- Robert, P., Rey-Debove, J., & Rey, A. (2009). *Le Nouveau Petit Robert de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert - SEJER.
- Rodgers, T. S., & Richards, J. C. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching, 2nd edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RVP. (2012, octobre 5). *Úpravy RVP ZV*. Consulté le février 15, 2015, sur <http://diskuze.rvp.cz/download/file.php?id=3839&sid=5dc01d1f52fe730e49daa5f8ec770fca>
- RVP. (2013, janvier). *Standardy - Cizí jazyk - Francouzský jazyk*. Consulté le février 15, 2015, sur digifolio RVP: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=7021>

- RVP. (2013, juin). *Standardy - Další cizí jazyk - Francouzský jazyk*. Consulté le février 16, 2015, sur digifolio RVP: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=7023>
- Sauvageot, A. (1964). *Portrait du vocabulaire français*. Paris: Librairie Larousse.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Education.
- Schmitt, S. (2004). *Vocabulaire progressif du français pour les adolescents, niveau débutant*. CLE International.
- Siréjoils, É. (2007). *Vocabulaire en dialogues, niveau débutant*. CLE International.
- Sladkovská, K. (2012, octobre 5). *Cizí jazyk a Další cizí jazyk v RVP ZV*. Consulté le février 16, 2014, sur RVP Metodický portál : <http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=697&t=20749>
- Sprenger, M. (1999). *Learning and Memory: The Brain in Action*. ASCD: Alexandria, Virginia.
- Squire, L. R., & Kandel, E. R. (2002). *La mémoire: De l'esprit aux molécules*. (B. Desgranges, & F. Eustache, Trads.) Université de Boeck: Paris.
- Stafford, T. (2012, mars 13). *Why can smells unlock forgotten memories?* Consulté le novembre 12, 2014, sur BBC: <http://www.bbc.com/future/story/20120312-why-can-smells-unlock-memories>
- Static cinemagia*. (2015, février 4). Récupéré sur <http://static.cinemagia.ro/img/db/actor/01/08/79/sasha-mitchell-1431831.jpg>
- Steiner, M. (2003). *Dvěře jazyků otevřené, préface*. Praha: Paseka.
- The Economist*. (2013, juillet 5). Consulté le décembre 10, 2014, sur Lexical facts: <http://www.economist.com/blogs/johnson/2013/05/vocabulary-size>
- Thiry, P., Didier, J.-J., Moreau, P., & Seron, M. (2000). *Vocabulaire français: trouver et choisir le mot juste : 550 exercices pour enrichir son vocabulaire et améliorer son style*. Bruxelles: De Boeck.
- Tréville, M.-C., & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Trubetzkoy, N. (1949). *Principes de phonologie*. Paris: Librairie de Klincksieck.

- U.S. Information Agency, Larsen-Freeman, D., & Mennell, B. (2013, janvier 25). *Language Teaching Methods: Community Language Learning*. Retrieved octobre 23, 2014, from youtube: https://www.youtube.com/watch?v=tx_we_P3Pic
- Vander Beke, G. E. (1932). *French Word Book*. New York: Macmillan.
- Voltaire. (1877). OEdipe (préface). In Voltaire, *Œuvres complètes de Voltaire*. Garnier.
- Vychopňová, K., Holíková, V., Jašková, P., Kotrčková, E., Nováková, S., Pernicová, J., . . . Uhlíková, R. (2013, juillet 2). *Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Consulté le août 20, 2014, sur RVP: http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/17667/opatreni_standardy_2013_priloha5_fjpdf.pdf
- Walterová, H. (1993). *Francouzština známá i neznámá*. Praha: Jan Kanzelsberger.
- Weinachter, H. (2002, janvier). *activités: chansons*. Retrieved février 18, 2015, from le point du FLE: <http://www.lepointdufle.net/chansons.htm>
- West, M. (1930). *Speaking-vocabulary in a foreign language*. *Modern Language Journal*, 14.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.